



**POLITÉCNICO  
DO PORTO**

Alexandra Maria Ribeiro Medeiros

## **Gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

dezembro

20 **16**

Alexandra Maria Ribeiro Medeiros

## **Gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)**

Projeto submetido como requisito parcial para  
obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação  
Prof. Doutor Fernando Diogo

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

“A única forma de chegar ao impossível, é acreditar que é possível.”

Lewis Carroll

À minha MÃE que estará certamente muito orgulhosa,  
e às minhas segundas mães, as minhas irmãs.



## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho não seria possível sem a ajuda e a colaboração de um conjunto de pessoas que fizeram com que este se tornasse real.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Fernando Diogo, que sem o seu incentivo, dedicação, força e ajuda constante e presente seria impossível a conclusão desta caminhada. Foi e será a verdadeira referência no meu percurso académico.

Aos meus sobrinhos Carolina, Matilde, Inês, Francisco e Martim, que para além das pequenas ajudas do dia-a-dia, tinham sempre uma palavra e um maminho para dar à Titi.

Ao meu Pai que apesar de ter uma filha mais ausente, se manteve presente e tolerante nos dias em que o trabalho continuava pela noite dentro.

Ao meu Cunhado Paulo, que comigo aqui enfrentou a batalha gráfica e que diariamente acredita e aposta em mim, mesmo ele não admitindo eu sei que está orgulhoso.

Ao meu Cunhado Joaquim, que é uma fonte de inspiração, um exemplo de que o conhecimento nunca é demais e que o próximo passo será o douturamento.

Às professoras, mas principalmente amigas, Marta, Filipa, Maria Filipe e Olga, por não só partilharem neste estudo as angústias da nossa profissão, mas pela amizade sincera com que o fizeram e que tão bem nos caracteriza e nos une.

Aos meus amigos Pedro, Sofia, Ana e Sérgio que contribuíram, cada um com a sua especialidade e função, por melhorarem o meu trabalho quer por palavras ou por atos, dando o melhor que se pode esperar dos amigos numa fase em que ausência foi grande.

Aos meus colegas de mestrado, pelas aprendizagens fantásticas que fiz convosco e por tão bem me receberem como a “vossa caçula”, principalmente à minha companheira de guerra, Maria Manuel, pelo apoio e companheirismo, pois o tempo foi apenas um pormenor...conseguimos!

A todos os envolvidos neste estudo, Direção de Agrupamento, Coordenação de Escola e Municipal, Professores e alunos, que prontamente se disponibilizaram em ajudar, partilhar as suas experiências e impulsionar o estudo.

À família e amigos que constantemente se preocupavam ao perguntar como decorria o estudo, demonstrando o seu imenso carinho e incentivo.

E por último, às minhas irmãs, Lu e Moninha, a quem para além de agradecer imensamente, também dedico todo este empenho. Cada uma à sua maneira, mas ambas imprescindíveis para o início, meio e fim desta caminhada. Obrigada por cuidarem tão bem de mim!

Agradecer nunca é demais àqueles que acreditam em nós!

## RESUMO

O desenvolvimento emergente da sociedade despoletou novas necessidades e estabeleceu novos desafios à escola. As instituições escolares tiveram de assumir a responsabilidade de proporcionar às crianças, um período de funcionamento alargado nos estabelecimentos públicos do 1º ciclo e ocupar por mais tempo as crianças na escola. Surge assim, o conceito de escola a tempo inteiro e a implementação das atividades de enriquecimento curricular (AEC). Ao ampliar a oferta pedagógica a qualidade dos momentos de ensino-aprendizagem não poderá ser descurada.

Neste estudo, pretendemos compreender as necessidades dos alunos e as dificuldades sentidas pelos professores por forma a otimizar estes tempos.

Iniciamos com a abordagem de temas fulcrais para a investigação tais como o conceito de escola a tempo inteiro, o enquadramento legal das AEC, gestão curricular, importância das expressões, articulação de professores e a vertente lúdica das AEC.

Partindo de uma fundamentação teórica sustentada, formulámos questões e estabelecemos objetivos, enveredámos por uma abordagem de carácter qualitativo, através de um estudo de caso desenvolvido numa escola do 1º ciclo de um dado Agrupamento. Para esta investigação, procedemos à análise dos documentos reguladores do Agrupamento e da entidade promotora, fizeram-se questionários a todos os alunos da escola inscritos nas AEC, entrevistas de *focus group* aos Professores das AEC e Professores Titulares de Turma e entrevista individual à Diretora de Agrupamento.

Reconhecendo a importância das AEC no desenvolvimento global da criança, apresentamos um plano de ação que na nossa perspetiva contribuirá para a melhoria das AEC, num contexto lúdico, articulado e suportado pelos interesses e motivações dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** AEC, 1ºciclo, articulação, lúdico.

## **ABSTRACT**

The global and rising development of the society has brought new needs and challenges to School. To come up with an answer, educational institutions assumed the responsibility to provide an enlarged timetable on several Primary Schools so children may be occupied with learning activities. The concept of full time school and curriculum enrichment activities emerges from the latter.

On this study, we aim to understand student's needs and also the obstacles that the teachers had to face to optimize such activities.

The first part brings an approach to nuclear topics: the concept of full time school; the juridical background which supports the activities; curriculum management; the importance of artistic expressions on child's development; teacher's organization and the ludic component of the activities.

The study assumes a qualitative approach and develops a case study in a Primary School. During the investigation, we analysed both School's and promoter's documentation, we did questionnaires to students, interviews (focus group model) to all the teacher involved and an individual interview to School's principal.

Recognizing the importance of such activities on children's development, hereby we present a plan that, according with our perspective, will contribute to better the activities within a ludic context, articulated and support by the student's interests and motivations.

**KEYWORDS:** curriculum enrichment activities, Primary School, articulation, ludic dimension.



## ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	ix
LISTA DE GRÁFICOS, ILUSTRAÇÕES E TABELAS	x
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA EM ESTUDO	5
1.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	5
1.2. RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO PROBLEMA	5
1.3. RAZÃO DA ESCOLHA DO PROBLEMA	6
1.4. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO	7
1.4.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade	7
1.4.2. Objetivos relacionados com a transformação da realidade	8
2. CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	9
2.1. ESCOLA A TEMPO INTEIRO	9
2.2. EVOLUÇÃO DAS AEC E SEU ENQUADRAMENTO LEGAL	12
2.3. GESTÃO CURRICULAR, INCLUSÃO E AEC	17
2.4. AS AEC E O REFORÇO DA IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES NO CURRÍCULO DO 1º CICLO	27
2.5. ARTICULAÇÃO PROFESSOR TITULAR DE TURMA E PROFESSOR AEC	44
2.6. VERTENTE CRIATIVA, EXPRESSIVA E LÚDICA DA APRENDIZAGEM DAS AEC	50
3. CAPÍTULO III – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	57
3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	57
3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO	57

3.3. PÚBLICO-ALVO	60
3.4. METODOLOGIA	60
3.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	62
3.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS	65
3.6.1. Análise Documental	65
3.6.2. Análise <i>Focus-Group</i> aos Professores AEC	69
3.6.3. Análise <i>Focus-Group</i> aos Professores Titulares	74
3.6.4. Análise dos Questionários aos Alunos	78
3.6.5. Análise da Entrevista à Diretora de Agrupamento	92
3.6.6. Triangulação dos dados recolhidos	95
4. CAPÍTULO IV - PLANO DE AÇÃO	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
BIBLIOGRAFIA	111
APÊNDICES	121

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física e Desportiva

ALE – Atividades Lúdico Expressivas

CAP – Comissão de Acompanhamento de Programa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DA – Diretor de Agrupamento

DEB – Departamento Ensino Básico

EM – Expressão Musical

LEM – Ligação da Escola ao Meio

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAEC – Professor Titular de Turma

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PTT – Professor Titular de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## LISTA DE GRÁFICOS, ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Gráfico 1 – Alunos inscritos nas AEC por nível de escolaridade .....	79
Gráfico 2 – Razão da participação nas AEC .....	80
Gráfico 3 – Continuidade de frequência nas AEC .....	81
Gráfico 4 – AEC que os alunos gostam mais .....	82
Gráfico 5 – Razão pela qual gostam mais da AEC .....	83
Gráfico 6 – AEC que os alunos gostam menos .....	85
Gráfico 7 – Razão pela qual gostam menos da AEC .....	86
Gráfico 8 – Caracterização das AEC .....	87
Gráfico 9 – Utilidade das AEC na componente letiva .....	88
Gráfico 10 – Importância das AEC em relação à componente letiva .....	89
Gráfico 11 – Diversidade de atividades desenvolvidas nas aulas .....	90
Gráfico 12 – Metodologia que os alunos mais gostam nas aulas das AEC .....	91
Gráfico 13 – Opinião dos alunos sobre o acréscimo de horas das AEC .....	92
Ilustração 1 – Horários das turmas do 1º ao 4º ano .....	67
Tabela 1 – Distribuição de alunos por nível escolar e frequência nas AEC .....	59
Tabela 2 – Número elementos por género em cada turma .....	79
Tabela 3 – Gosto pela frequência nas AEC por turma .....	80
Tabela 4 – Razão da participação nas AEC por turma .....	80
Tabela 5 – Continuidade de frequência nas AEC por turma .....	81
Tabela 6 – AEC que os alunos gostam mais por turma .....	82
Tabela 7 – Razão pela qual gostam mais da AEC por turma .....	84
Tabela 8 – AEC que os alunos gostam menos por turma .....	85
Tabela 9 – Razão pela qual gostam menos da AEC por turma .....	86
Tabela 10 – Caracterização das AEC por turma .....	87
Tabela 11 – Utilidade das AEC na componente letiva por turma .....	88
Tabela 12-Importância das AEC em relação à componente letiva por turma..	89
Tabela 13 – Metodologia que os alunos mais gostam das aulas por turma ...	91

Tabela 14 – Opinião sobre o acréscimo de horas das AEC e em qual .....	92
Tabela 15 – Plano de Ação .....	102



## INTRODUÇÃO

A escola de hoje é o lugar onde as crianças têm a oportunidade de usufruir das mais diversas aprendizagens, num período de tempo alargado com atividades que enriquecem o currículo. Estas atividades são intituladas de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo desenvolvidas nos estabelecimentos públicos do 1º ciclo do ensino básico, de forma gratuita, após o horário curricular, despoletadas a partir do projeto de escola a tempo inteiro. Neste sentido, para além de fortalecer o desenvolvimento global das crianças, as AEC vêm apoiar as famílias, que necessitam de manter os alunos mais tempo na escola conjugando assim com os seus horários laborais.

Desta forma, surge a necessidade de estas atividades serem implementadas de forma eficaz, oferecendo tempos de qualidade que contribuam para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos, enriquecendo o currículo.

Com o propósito de contribuir para que o programa das AEC possa ser desenvolvido de forma pertinente e eficaz desenvolveu-se este estudo, no âmbito deste Projeto de Investigação baseado nas necessidades dos alunos, cujo tema é “A Gestão das AEC” nas escolas.

As AEC desempenham um papel essencial na evolução dos futuros cidadãos, contribuindo para os seus sucessos pessoais e escolares, dando-lhes a oportunidade de usufruírem de experiências de aprendizagem significativas, diversificadas e socializadoras.

Contudo, nem sempre estas aprendizagens se demonstram motivadoras e verdadeiramente enriquecedoras, havendo dificuldades que se fazem sentir das mais diversas formas de acordo com os contextos de ação. Torna-se assim pertinente perceber quais são as necessidades sentidas de quem usufrui das atividades, os alunos.

Se aferirmos as suas reais necessidades, motivações e interesses, podemos encontrar estratégias para otimizar o tempo passado na escola.

Neste sentido, desenvolvemos uma investigação, apoiada num estudo de caso, permitindo obter um produto de natureza descritiva e analítica que facilitará, de certa forma, a construção de um plano de ação, com recurso a sugestões e estratégias a implementar de acordo com o identificado e analisado numa realidade específica.

Escolhemos uma escola em que o grau de adesão às AEC fosse elevado e utilizamos como técnicas de recolha de dados a análise de documentos regulamentares do Agrupamento e entidade promotora, questionários a todos os alunos do 1º ao 4º ano inscritos nas AEC, entrevistas de *focus group* aos Professores AEC e Professores Titulares de Turma e entrevista individual à Diretora de Agrupamento.

O estudo apresenta-se assim organizado em quatro capítulos distintos.

No Capítulo I apresentamos a problemática em estudo, contemplando a formulação do problema, sua relevância e pertinência e as razões da sua escolha. São também apresentados os objetivos gerais relacionados com o conhecimento e a transformação da realidade.

O Capítulo II é dedicado à análise dos aspetos teóricos e legais enquadrados no estudo e considerados pertinentes para a perceção da problemática, dividindo-se em seis temáticas. Iniciamos este capítulo com o ponto 1 onde apresentamos o conceito de Escola a Tempo Inteiro analisando a sua implementação e contributos. No ponto 2 fazemos uma breve descrição da evolução das AEC e seu enquadramento legal até à data. Posteriormente, no ponto 3, abordamos a gestão curricular e inclusão inerente no programa das AEC. O ponto 4, dedica-se a fazer uma abordagem à importância das expressões no 1º ciclo e como as AEC contribuem nesse sentido. No ponto 5, apresentamos os benefícios de uma articulação concisa entre PAEC e PTT, em prol de um desenvolvimento das AEC verdadeiramente enriquecedor do currículo. No ponto 6 é demonstrado como a vertente criativa, expressiva e lúdica das AEC, favorece o desenvolvimento dos alunos, motivando-os para a aprendizagem.



No Capítulo III é apresentada a investigação empírica, sendo delineados os objetivos específicos, a contextualização da escola onde se realizará o estudo e definido o público-alvo. A metodologia, técnicas de recolha de dados, apresentação e análise dos mesmos são também contemplados neste capítulo, sendo finalizado por uma triangulação dos resultados obtidos para uma melhor interpretação.

No Capítulo IV e último, é apresentado um plano de ação decorrente da análise, a ser aplicado na escola de estudo.

Para finalizar, são apresentadas algumas considerações finais relativamente à gestão das AEC, apresentando uma reflexão acerca dos resultados obtidos e algumas recomendações emergentes.



## **1. CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA EM ESTUDO**

### **1.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

A implementação das AEC no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), conduziu a uma ocupação intensiva das crianças em atividades, levando à necessidade de otimizar estes tempos. Desta forma, os alunos podem privilegiar de um ensino de qualidade e adaptado às suas necessidades.

QUESTÃO DE PARTIDA : Como otimizar a gestão das AEC nas escolas?

### **1.2. RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO PROBLEMA**

Atualmente as AEC encontram-se implementadas e em pleno funcionamento nas escolas básicas do 1º ciclo. Esta implementação evidencia alterações relevantes na vida das escolas e em particular dos seus alunos, promovendo, desta forma, uma ferramenta no espaço e vivência escolar com o propósito de enriquecer as aprendizagens dos discentes.

Numa época de grande instabilidade económica e social e de aposta nas aprendizagens iniciais, esta é uma fórmula que poderá apresentar potenciais benefícios para o futuro. Interessa realçar a importância das AEC na escola e como uma reflexão e investigação desta temática, contribuirá como ferramenta com possível utilidade para os empreendimentos das escolas. Proporcionar aos alunos o acesso a atividades que contribuam para o seu desenvolvimento global, não só numa perspetiva académica mas também de cidadania, dando-lhes oportunidade de contactarem com diferentes

realidades, tanto no campo das expressões artísticas como no do desenvolvimento físico e social. Desta forma, as AEC pretendem motivar e cativar os discentes para aprendizagens de forma lúdica enriquecendo a sua formação.

A pertinência deste estudo prende-se ainda com o facto de que a sociedade portuguesa está em constante transformação, a entrada da mulher no mundo do trabalho e o aumento da idade necessária para a reforma, gerou dificuldades em encontrar soluções, que assegurem a guarda dos filhos. Neste sentido, a implementação das AEC nas escolas veio solucionar algumas destas questões, assegurando o acompanhamento dos discentes, de forma gratuita, criando a oportunidade para a frequência de atividades até então inacessíveis a grande parte dos alunos. A garantia que os alunos pudessem ter acesso a um serviço educativo e pedagógico, que preenchesse os tempos livres para lá das atividades letivas, fazendo face às referidas dificuldades das famílias, despoletou o seu crescimento e a sua necessidade de aperfeiçoamento e afirmação.

### 1.3. RAZÃO DA ESCOLHA DO PROBLEMA

A principal razão da escolha do problema é a minha participação ativa no projeto AEC como professora no Município da Maia desde 2010. Enquanto interveniente deste programa sinto e acompanho as ansiedades e dúvidas dos Professores AEC (PAEC), Professores Titulares de Turma (PTT), coordenadores de escola, encarregados de educação e alunos em resultado das várias alterações e incertezas que foram surgindo ao longo dos anos.

A par destes anseios debatem-se questões relacionadas com a frequência das crianças de um excessivo tempo escolar, a pouca disponibilidade para as brincadeiras, em resultado de um horário escolar totalmente preenchido.

A escola, que tem privilegiado as possibilidades de desenvolvimento infantil muito associadas à cognição, considera que a nova realidade das AEC, pode atender à dimensão mais lúdica de ensinar e aprender.

Esta proposta de oferta formativa parece entender a dicotomia entre o curricular e o enriquecimento curricular como fundamento entre os aspectos produtivos e lúdicos e que a inclusão destas configurações lúdicas nos tempos escolares subentende que está a ocorrer uma alteração nos valores programáticos da sociedade, oferecendo às crianças novas oportunidades de formação.

#### 1.4.OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

##### 1.4.1.Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade

- Analisar as vantagens e inconvenientes da implementação das AEC;
- Conhecer o modo como estão organizadas as AEC;
- Conhecer os programas das AEC nas diferentes áreas;
- Identificar o tipo de metodologia utilizada;
- Analisar a distribuição da carga horária;
- Avaliar o grau de satisfação dos alunos, PAEC e PTT;
- Analisar a articulação PAEC e PTT.

#### 1.4.2.Objetivos relacionados com a transformação da realidade

- Contribuir para o desenvolvimento da vertente criativa, expressiva e lúdica da aprendizagem como forma de motivação;
- Promover a importância da frequência nas AEC;
- Promover a articulação PAEC e PTT.

## **2. CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL**

### **2.1. ESCOLA A TEMPO INTEIRO**

Uma organização tem em vista toda a orientação das atividades de um certo número de pessoas, com um objetivo comum, através de uma divisão de trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade. As organizações são concebidas como estruturas sociais, criadas pelos indivíduos, para servir de apoio à realização de objetivos específicos.

Neste sentido a escola caracteriza-se como uma organização complexa e multifacetada assumindo certas especificidades.

A escola enquanto organização é composta por membros (substituíveis), sendo estes o corpo docente, não docente e discente. Tem uma estrutura definindo a divisão do trabalho e coordenação de tarefas, onde cada membro sabe a sua função na organização. A escola detém valores, ideias, normas e crenças que são partilhadas pelos membros, com objetivos comuns mas por vezes de difícil consenso entre os atores, devido à sua diversidade e individualidade. A sua missão culmina na articulação dos objetivos, cultura e estratégias.

Segundo Formosinho (1986), podemos definir a escola como uma organização específica de educação formal e interesse público, uma vez que esta é uma unidade social que apresenta sistematicidade, sequencialidade, interação entre os membros e certificação de conhecimentos. Contudo, é pertinente referir a especificidade deste tipo de organização face à avaliação de resultados e estratégias, devido à matéria-prima ser humana, ao contrário

de organizações industriais que facilmente se consegue perceber o alcance ou não dos seus objetivos através do seu produto.

Ao longo dos anos a escola tem vindo a transformar o seu papel e a ir para além dos seus exercícios educacionais de ensinar e formar futuros cidadãos, assumindo também funções de apoio às famílias.

A emancipação da mulher e o seu recente papel na sociedade e integração no mundo do trabalho, levou a um decréscimo no tempo dedicado exclusivamente aos filhos. Neste sentido, é instigado à escola a procura de soluções que apoiem as famílias, respondendo às novas necessidades, ou seja ocupar por mais horas as crianças na escola, uma vez que, a maioria dos pais trabalha a tempo integral.

Perante estas mudanças na sociedade atual, o Ministério da Educação (ME) assumiu uma medida política educativa de grande relevância, a implementação da Escola a Tempo Inteiro, pois a prestação de um serviço que responda às necessidades das famílias atuais é uma medida social há muito desejada, que credibiliza a Escola Pública enquanto estabelecimento social e educativo (Cosme & Trindade, 2007).

Esta reorganização da escola no 1º CEB é materializada com a promulgação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, onde são redefinidas as normas de funcionamento destes estabelecimentos:

Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias. (n.º 5 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho).

O regime de desdobramento de turnos com aproveitamento do mesmo recurso físico do espaço de sala de aulas por turmas diferentes deixou de ser exercido, passando ao horário duplo, manhã e tarde com pausa ao almoço. Contudo, a proposta de alargamento do horário dos estabelecimentos do



1ºCEB, implica também a alteração da concepção de que o espaço e tempo escolar não se podem reduzir apenas ao PTT.

Estas mudanças exigiram da escola uma oferta a todos os alunos de novas oportunidades de aprendizagem significativa, uma vez que a escola se transformou numa instituição que ocupa um tempo prolongado e um espaço pertinente na vida das crianças (Pocinho e Capelo, 2009).

Neste contexto de escolas modernizadas, emerge a oferta de um programa diversificado onde todos possam usufruir de apoio curricular e extracurricular, sem ter de sair da sua escola, patente na “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em actividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (Pires, 2007, p.78).

Desta forma, a Escola a Tempo Inteiro é vista como uma agregação de medidas políticas e educativas que articuladas e complementadas são dirigidas à valorização do 1ºCEB (Ferreira & Oliveira, 2007).

Estas iniciativas que propiciavam actividades de natureza “extracurricular” aos alunos do 1ºCEB, já existiam mas não abrangiam todas as famílias, uma vez que muitas não tinham condições financeiras de proporcionar ofertas de qualidade para ocupar o tempo livre dos seus filhos.

Perante esta conjuntura, o ME lançou um novo projeto garantindo que no espaço da escola, todos os alunos, gratuitamente, tenham acesso a um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e ao mesmo tempo prestem apoio às famílias. (ME, 2006).

O Programa Escola a Tempo Inteiro baseia-se no princípio de que o sucesso escolar aumenta com o aumento da permanência dos alunos na Escola. Para concretizar o Programa é necessário promover actividades que ocupem as crianças: surgem assim as Actividades de Enriquecimento Curricular. (Castro, 2007, p. 22).

Com este novo projeto foi necessário uma reorganização das escolas e o reforço da sua autonomia solicitando parcerias com associações de pais,

autarquias e estabelecimentos existentes na comunidade para a implementação do projeto AEC.

Diferentemente das ofertas antecedentes, as AEC concretizam a ideia de acesso a todos sendo o início de uma política de equidade social, de frequência gratuita, combatendo desta forma o abandono e insucesso escolar e melhorando o seu rendimento, através de aprendizagens enriquecedoras do currículo e usufruindo de um leque de experiências educativas que, de outra forma, não teriam acesso (Cosme & Trindade, 2007).

Contudo, o conceito de Escola a Tempo Inteiro tem sido alvo de algumas controvérsias, sendo alegado uma excessiva carga horária de frequência das crianças nas escolas e esquecido o facto de as mesmas precisam de brincar para que o seu desenvolvimento seja possível. É neste sentido que as AEC deverão contemplar diversos domínios, com uma pedagogia diferente das atividades curriculares e noutros espaços que não a sala de aula.

## 2.2.EVOLUÇÃO DAS AEC E SEU ENQUADRAMENTO LEGAL

A implementação das AEC, surge no seguimento do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho, com intuito de:

adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas (Despacho n.º 12591/2006).

Segundo Santos (2009, p. 7) este normativo “estabeleceu o funcionamento de actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, transformando, tanto directa como indirectamente, de forma vinculada, a organização deste nível de ensino na quase totalidade das escolas da rede pública do país”.

A publicação do referenciado despacho permitiu a implementação e regulamentação do novo programa educativo designado por “Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do ensino básico”. Este despacho pressupõe para além da obrigatoriedade do ensino de Inglês e Apoio ao Estudo, a existência de outras atividades, tendo como base dois objetivos principais:

o desenvolvimento de actividades (...) de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro [e] adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das actividades associadas à aquisição das competências básicas (Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Desta forma, o conceito de Escola a Tempo Inteiro, é executado dando resposta às necessidades socioeconómicas das famílias e no ano letivo de 2006/2007, entra assim em curso o Programa das AEC no 1º CEB, que devem ser parte integrante do plano anual de atividades consoante os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA).

As AEC devem incidir sobre “domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e da comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (n.º 9 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho), sendo desta forma apresentadas as seguintes atividades:

- a) Atividade de apoio ao estudo;
- b) Ensino inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Atividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;

- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados (n.º 9 do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Das atividades enunciadas apenas o Apoio ao Estudo e o Ensino do Inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos são de oferta obrigatória e tal como nas restantes atividades a sua frequência é facultativa.

As AEC podem ser promovidas por diferentes entidades, tais como, as Autarquias locais, Associações de Pais e de Encarregados de Educação, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e Agrupamentos de Escolas. É da responsabilidade do ME compartilhar financeiramente as entidades referidas, partindo do custo anual por aluno em função do tipo e o número de AEC que são oferecidas.

As planificações de cada AEC são da responsabilidade dos agrupamentos, em parceria com as entidades promotoras. As mesmas devem abranger os PTT e ter em conta os recursos humanos, pedagógicos e espaços físicos das escolas.

Para além da lecionação da Atividade de Apoio ao Estudo, os PTT têm ainda como função o acompanhamento e supervisão das restantes AEC, através de reuniões com os professores responsáveis das várias áreas, com encarregados de educação e de avaliação.

Para um melhor acompanhamento do programa, o ME procede à criação de uma Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), composta por um Diretor-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Diretores das Direções Regionais de Educação e um conjunto de entidades de monitorização e acompanhamento de projetos:

- a) Associação Portuguesa de Professores de Inglês;
- b) Associação Portuguesa de Educação Musical;
- c) Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- d) Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP);
- e) Outras entidades que a CAP entenda convidar (Artigo 5.º do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho).

Esta comissão tem como principais funções avaliar a execução do programa, apresentação de relatórios e propostas de melhorias, aprovação de financiamento e a sua comunicação pública.

Em maio de 2008 é revogado o Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho e promulgado o Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio, trazendo apenas algumas alterações ao Programa.

No que diz respeito ao Ensino do Inglês, este passa a ser de oferta obrigatória a todos os anos de escolaridade do 1º CEB.

A inscrição dos alunos nas AEC passa a ser formalizada pelos encarregados de educação, comprometendo-se que os seus educandos as frequentam até ao final do ano letivo e responsabilizando-se pelas faltas dadas e implicações respetivas expressas no regulamento interno do agrupamento.

As funções atribuídas à CAP mantêm-se, sendo a equipa acrescida do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física e a Sociedade Portuguesa de Educação Física, abrangendo assim representantes para todas as áreas.

Por último, de salientar que em prol da sua melhoria, o ME disponibilizou orientações programáticas para as Atividades de Ensino do Inglês, da Atividade Física e Desportiva (AFD) e de Ensino da Música.

Em 2011 é promulgado o Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho, revogando o Despacho 14460/2008, onde assume algumas alterações.

O presente despacho assume a denominação de técnico para designar os PAEC, desvalorizando desta forma o desempenho dos professores que lecionam as atividades.

A atividade designada por “Outras expressões artísticas” passa a ter a denominação de “Atividades lúdico expressivas” que integra uma ou mais formas de expressão artística, isto é, a expressão plástica e visual, a expressão musical, a dança, o multimédia, o movimento e drama/teatro, percursos culturais e de exploração do meio, atividades lúdicas e de animação. Esta atividade poderá substituir o Ensino da Música ou a AFD no pacote de ofertas

aos alunos, não sendo afectado o financiamento máximo fornecido pelo ME ((alínea b) do Artigo 3.º, Despacho n.º 8683/2011).

Entretanto, é publicado o Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho. O principal foco neste despacho é a possibilidade de as entidades promotoras, quando diferentes do Agrupamento, só contratarem técnicos, caso o agrupamento não disponha de recursos humanos para o fazer. Desta forma, uma mesma escola pode ter técnicos contratados pelo município e docentes disponibilizados pelo Agrupamento a lecionar a mesma AEC. A estes docentes provenientes do Agrupamento são-lhes atribuídas horas por forma a completar os seus horários, enquanto que aos técnicos, as entidades promotoras entregam apenas as horas que sobram.

Relativamente ao horário das AEC ser após a componente letiva, há lugar para a flexibilização:

as AEC são desenvolvidas, em regra, após o período curricular da tarde, sendo da responsabilidade do Conselho Geral, sob proposta do Conselho Pedagógico, decidir quanto à possibilidade de existirem exceções a esta regra (Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho, art.º 13º, n.º 6).

Por último, de salientar que o financiamento por parte do estado diminui, levando a que algumas entidades promotoras comecem a recusar a tutela das AEC.

Com o Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, a partir do ano letivo de 2015/2016, o Inglês passa a fazer parte integrante do currículo obrigatório para os alunos que frequentam o 3º ano de escolaridade e em 2016/17, esta medida foi extensiva aos alunos do 4º ano.

O horário das AEC passa na sua maioria a ser reduzido, uma vez que a duração das mesmas não poderá exceder as três horas nos 3º e 4º anos de escolaridade e as cinco horas nos 1º e 2º anos, uma vez que há cargas horárias semanais de componente letiva distintas para as turmas com alunos dos 1º e 2º anos (entre 22 horas 30 minutos e 25 horas) e as turmas com alunos dos 3º e 4º anos (entre 24 horas e 30 minutos e 27 horas).

Uma vez mais, esta diminuição do número de horas das AEC vai incitar a uma nova retração das entidades promotoras externas ao Agrupamento, pois reduzirá ainda mais os horários a atribuir aos técnicos tutelados por essas entidades.

### 2.3.GESTÃO CURRICULAR, INCLUSÃO E AEC

Sacristán (2002) refere que o termo currículo vem da palavra latina *currere*, que quer dizer carreira, e assim ao longo da escolaridade o currículo será o que orienta o aluno na sua aprendizagem até chegar a uma meta prevista.

De acordo com Pacheco (2005), o conceito de currículo tem sido utilizado com duas tradições diferentes: uma primeira que perspetiva o currículo como um conjunto de disciplinas organizadas na base de objetivos e conteúdos, transportando assim o legado tecnológico de Tyler, o seu impulsionador. Na segunda tradição, encara-se o currículo como um conjunto de experiências educativas que variará em função de propósitos educativos e dos contextos, que aparece em propostas de vários autores como Zabala (2003) ou Sacristán (2002). Pacheco (2001) recorre a vários autores para ultrapassar a divergência em torno do conceito de currículo e refere que o currículo:

define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/aprendizagem [...] prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...). (p.20)

Roldão (1999, p.59) refere que o currículo “é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir”

O currículo assim como a escola sofre influência das variações da sociedade no qual está implantado. É a sociedade que devemos conhecer antes mesmo do currículo pois, é ela que o currículo vai atender, o currículo está vinculado ao contexto social e vice-versa.

Neste sentido, consideramos relevante salientar as Teorias Curriculares que contribuem para a estabilização do currículo e a sua tradução em estruturas estáveis. O conhecimento começa com teorias e este traduz o que o currículo é em todos os seus processos e práticas de concepção, realização, avaliação e o modo como podem ser analisadas as teorias curriculares. A teoria em educação pode partir da prescrição da prática pela teoria (explicação) ou orientação da teoria pela prática (compreensão). Na realidade educativa, a prática nunca é totalmente determinada pela teoria, dando lugar ao indeterminismo teórico que a caracteriza.

A teoria curricular tem a função de compreender fenómenos educativos, servindo de guia para as atividades decorrentes da prática tendo como o intuito de as melhorar. (Pacheco, 2014)

Entre as Teorias Curriculares caracterizadas até hoje, apresentaremos a Teoria (Pós) Crítica, na classificação de Pacheco (2014). A Teoria Crítica contrapõe-se à Teoria Tradicional ao relacionar o pensamento crítico com a experiência. Baseada no pensamento marxista e no método estruturalista, coloca o teórico crítico numa posição de permanente conflito, com especial devoção pela emancipação dos seus agentes, problematizando os fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social (Pacheco, 2013). A teoria crítica é caracterizada pela preocupação metodológica com a natureza e validade do conhecimento científico; uma vocação interdisciplinar; uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político ou económico; uma concepção da sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses e por um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social e que assim confere à teoria crítica uma aspiração utópica. Pacheco vai distinguir a abordagem (Pós) Crítica



afastando-a da Teorização Crítica. Esta última não permite ao sujeito libertar-se da “teia de relações sociais”, não aceitando portanto o relativismo pedagógico, onde tem espaço o multiculturalismo e a teoria do professor reflexivo. A teoria crítica e a teoria pós-crítica têm um tronco comum inequívoco, contestando as lógicas de *accountability*, mas divergem nos conceitos do social e do pessoal.

A teoria (pós) crítica tem presentemente a tarefa de, no caso das práticas curriculares, analisar de que modo a racionalidade irracional da lógica de mercado induz a ações concordantes com a racionalidade tyleriana e deslegitima o papel do sujeito e da diferença ligada à subjetividade. Para isso, é possível reconhecer a existência de uma abordagem curricular de mercado, cuja análise necessita de ser pensada a partir de pressupostos muito diversos, pois as orientações administrativas e políticas têm revelado o primado do económico e social sobre o pessoal. (Pacheco, 2013, p. 18)

A escola do Século XXI é diversa, pois abarca todos os jovens de um país com todos os contextos por eles trazidos para dentro do espaço escolar, que também já deixou de ser exclusivamente a sala de aula (Rodrigues, 2012). À escola e aos seus docentes apresentam-se alunos diferentes: apr(e)endentes, que aprendem e apreendem, dentro e fora da escola. Estes trazem do exterior dos muros escolares - da família, dos grupos de pertença e/ou de referência, do multimédia, da comunicação social – saberes, conhecimentos, valores e competências. Eles são também indivíduos com capacidades diferenciadas que necessitam de ser consideradas e valorizadas, mas com as quais nem sempre a escola soube/sabe lidar.

Rodrigues (2012) refere que à escola é exigida a garantia de que todos aprendam, porém, esta e os professores não podem nem devem encarar isoladamente este constante desafio, cuja dimensão e complexidade refletem a diversidade de contextos, conhecimentos e capacidades, em constante evolução e em permanente interação.

Ao longo dos tempos têm existido respostas distintas da escola a este desafio, através de diferentes modelos de organização educativa, que vão

decorrendo das perspetivas científicas, sociais, educativas e culturais próprias de cada época. Estas respostas assumem especificidades quando o enfoque recai sobre os alunos com necessidades adicionais de suporte, que na literatura consultada são genericamente designados como alunos com necessidades educativas especiais (NEE), expressão usada por nós, dado este motivo.

A educação de crianças com deficiências tem sido ao longo dos tempos uma constante mal compreendida. Desde o extermínio à completa exclusão, passando por superstições mais ou menos elaboradas, a educação destas crianças nunca foi um caminho fácil. Este processo de educar indivíduos com incapacidades iniciou-se com aquilo a que podemos chamar de modelo educativo da segregação. Este modelo educativo em vigor no início do século XX preconizava um ensino especial assegurado por professores especializados e lecionado em salas de aula separadas da escola regular. As escolas seguiam um currículo único que deveria ser aprendido ao mesmo tempo e nas mesmas idades. Este modelo de cariz taylorista fazia com que nem todos os indivíduos atingissem os objetivos previstos no currículo, ficando muitos excluídos do sistema educativo. Para enfrentar esta realidade, surge a educação especial e a classificação dos alunos, quase sempre com base na sua inteligência, a fim de os diferenciar e ordenar de forma homogénea. A nova ordem económica que emergiu depois da segunda guerra mundial faz com que a educação seja vista de outra forma. As despesas com o ensino aumentam, o período de escolaridade obrigatória torna-se mais longo. Com o prolongar da escolaridade obrigatória notou-se mais o insucesso escolar e, para o combater, a única via era a normalização. Esta defendia que as metas estabelecidas para os indivíduos com dificuldades deveriam ser idênticas às metas para os restantes alunos do sistema educativo. Com esta normalização começaram a aparecer as críticas ao movimento da segregação. A luta pelos direitos civis das minorias nos anos 50 e 60 do Século XX vem enfatizar que grande parte dos era advinda dessas minorias culturais e sociais, por vezes em turmas de número desproporcionado.

O impacto social do conceito de normalização, começa de modo convergente a fazer sentir-se no âmbito escolar, perante alguns processos de substituição de procedimentos de segregação, por atitudes e práticas de integração. A integração é o processo através do qual as crianças com NEE são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa da escola regular, quando possível. Este é um processo que visa reunir no mesmo sistema educativo todos os alunos, adequando o apoio às suas individualidades e utilizando os aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total das potencialidades do aluno. A integração não é a simples colocação física num ambiente não restritivo, como é o caso da escola regular, mas sim uma participação nas tarefas escolares apenas quando são capazes de atingir os objetivos da sala, proporcionando à criança uma educação diferenciada, com adaptações curriculares e apoios específicos para cada caso.

O conceito de NEE veio ao encontro do princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo uma filosofia de integração que visava a igualdade de direitos, nomeadamente o direito de todos à educação. A colocação de uma criança em ambientes integrados de ensino deve pressupor, antes de mais, qualidade de atendimento que efetivamente proporcione uma resposta qualitativa aos seus problemas. Isto é, muito mais determinante de que a simples colocação das crianças nas salas de aula regular, é a forma como se organiza e desenvolve o seu processo de ensinoaprendizagem que condiciona o sucesso do mesmo. Neste sentido, são realizadas adaptações curriculares e implementadas medidas educativas especiais, que se traduzem em diversas tomadas de decisões e que procuram criar um conjunto de ações adicionais diferentes das praticadas com as crianças que frequentam as escolas regulares.

Warnock (1978) expõe algumas medidas educativas especiais, tais como os meios de acesso ao currículo, adaptações nos diferentes elementos do currículo relativamente aos objetivos, conteúdos, sequencialização,

estratégias e critérios de avaliação e modificações no contexto educativo, estrutura social, ou clima afetivo em que ocorre o ato educativo.

A inclusão é um fenómeno que nasceu na sociedade muito antes de entrar nas escolas. Bastará perscrutar a história da humanidade mais recente para observar vários episódios mais ou menos conseguidos de inclusão: direito ao voto pelas mulheres, abolição da escravatura, igualdade de direitos no casamento, reconhecimento da homossexualidade e bissexualidade como orientações sexuais de pleno direito e não como desvios comportamentais ou parafilias, entre outros.

Na escola, a inclusão surge como corolário de uma sociedade supostamente madura e responsável quanto aos seus grupos minoritários e/ou desfavorecidos.

Segundo Rodrigues (2003), a inclusão terá tido a sua problemática e subsequente desenrolar na sociedade, portanto, fora da escola, e “chega à escola quando se assume que o respeito e igualdade pelas diferenças devem fazer parte de um património de cada pessoa e não só fruto da regulação social” (p. 8). Este autor prossegue atentando que a escola inclusiva tem-se tornado um campo de polémicas, num lado os idealistas e no outro os pragmáticos, situando-se entre duas dimensões: direito a uma educação inclusiva e possibilidade de a escola ser uma organização de desenvolvimento e valorização da diferença e não de normalização.

Assim, partindo da aceção de inclusão como o atendimento a alunos especiais, nas escolas públicas próximas dos locais de residência e, sempre que possível, nas classes de ensino regular dessas instituições (Nielson, 1999), como se caracteriza a escola inclusiva? De acordo com Sanches (2007), não haverá consenso prático quanto ao conceito de escola inclusiva, mas teoricamente a inclusão permitirá “consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória” (p. 59). Esta autora situa a escola inclusiva ao redor de dois direitos básicos da educação: educação pública livre obrigatória e acesso ao meio menos restritivo. No

entanto, importa clarificar os pressupostos da inclusão a outros níveis para além do social, tais como científico, educativo e cultural. Assim, o ensino e a desejada aprendizagem centram a sua dinâmica na ajuda ao aluno, para que se efetive a promoção da sua integração no currículo da sala de aula, em detrimento do programa educativo individual, tendo à sua disposição os recursos de contextos normais. Deste modo, sempre que possível, o aluno frequenta a sala de aula e é inserido em turmas de ensino regular.

Parafraseando Rodrigues (2003), “Estar incluído é muito mais que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança” (p. 95).

Os professores e educadores devem conhecer a realidade do aluno, pelo que a articulação pedagógica e curricular com os seus pares e demais elementos da equipa multidisciplinar de intervenção torna-se crucial.

Adicionalmente, Rodrigues (2003) refere que será muito importante investir na formação dos docentes, quer inicial quer contínua, e na mudança de funcionamento e cultura da escola, ao nível do currículo, dos horários e de outros elementos estabelecidos, para tornar a educação mais inclusiva.

Quanto às sugestões emanadas, elencam-se a diversos níveis: ME, coordenador de escola, professores, investigadores e instituições de formação.

Assim sendo, à tutela sugerem-se a criação de indicadores de qualidade para a educação inclusiva, o desenvolvimento de uma política de inclusão social que atue em articulação com os sistemas de saúde, do emprego e da segurança social. À direção de escola, recomenda-se o reforço da articulação entre o Plano Educativo Individual, o Projeto Educativo e o Plano de Atividades da Escola, visando mecanismos eficazes de integração, a criação de sistemas de referenciação e intervenção preventivos e a organização dos horários dos diferentes profissionais de modo a contemplarem espaços para trabalho em equipa. Também são aconselhadas a cooperação com a Associação de Pais na divulgação dos seus direitos e deveres e o reforço da integração dos pais na equipa. Aos docentes, indica-se a elaboração de um

perfil de funcionalidade que permita um melhor ajustamento da relação avaliação/intervenção nos contextos inclusivos. Às instituições de ensino superior/ entidades formadoras apela-se à formação inicial e contínua organizada de acordo com os referenciais internacionais e aos investigadores incita-se ao desenvolvimento de instrumentos para a avaliação dos contextos.

Em Portugal a conceitualização das problemáticas e os normativos legais associados tendem a seguir em geral as orientações internacionais, embora por vezes com algum atraso face aos países mais desenvolvidos da cultura ocidental. A conceção de educação e de escola inclusiva vertida na legislação em Portugal surge com o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008 de 12 de maio, advogando que independentemente das dificuldades que apresentam, todas as crianças e jovens devem participar e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades, dentro do funcionamento regular da escola.

O nosso conhecimento empírico decorrente da experiência profissional, em diferentes contextos, devolve-nos imagens de escolas com salas bem equipadas, professores motivados e pró-ativos nesta área, equipas de educação especial bem articuladas com o ensino regular, pais interessados, alunos felizes e incluídos na dinâmica global das turmas e das escolas. No entanto, surgem-nos também imagens de direções de escolas sem sensibilidade para esta área, equipamentos necessários inexistentes, professores sem formação adequada que sustente o necessário planeamento e intervenção numa perspetiva de educação inclusiva, alunos excluídos da maior parte das atividades das turmas e das escolas, mesmo tendo características e condições para percursos de inclusão.

Contudo, é pertinente reiterar a importância da senda do caminho evolutivo em diversos níveis: ministérios, escolas, diretores, professores, investigadores, pais, comunidade educativa, instrumentos de investigação e avaliação, formação, parcerias, articulação, reforço de boas práticas, etc.

Volvidos quatro anos sobre este estudo, parece-nos que a evolução da realidade tem sido lenta, com avanços e recuos, mantendo-se globalmente o

caráter díspar nas situações vividas. É também preocupante pensarmos que atualmente em Portugal, a diversidade tenda a ser preterida em favor da uniformidade curricular, a visão holística seja substituída pela atomização, os cuidados necessários sejam em função dos recursos cada vez mais escassos, os princípios do construtivismo e a importância dos contextos deem lugar a tábuas-rasas onde se pretendem inscrever as noções e os conteúdos definidos e regulados centralmente numa perspetiva “de cima para baixo”. Neste sentido as ideias expressas na citação referida são visionárias porque, há cerca de 18 anos, perspetivaram a realidade de então como incompreensível no futuro. E nem foi necessário decorrerem 30 anos, mas apenas um pouco menos de duas décadas para que essas palavras obtivessem confirmação na organização geral do ensino regular do nosso sistema educativo.

Efetivamente, nos últimos anos temos assistido ao acentuar da limitação na margem de manobra tendo em vista a gestão flexível do currículo facilitadora de processos de inclusão de todos os alunos e em particular dos que apresentam necessidades educativas especiais que necessitam que as turmas e as escolas adequem as suas dinâmicas. Seguramente estes autores também perspetivariam a existência de novas conceções cientificamente fundamentadas como suporte das leis e das práticas. Mas, neste aspeto, pensamos que a discrepância atual é significativa, pois os avanços científicos em torno da educação mostram-nos o reforço da importância dos princípios então postulados em contraponto com as políticas educativas globais da atualidade que tendem a acentuar a divergência entre os princípios holísticos e de inclusão presentes na legislação de suporte da educação especial datada de 2008 e ainda em vigor, com os princípios segmentários e de estratificação dos saberes e do currículo em geral presentes nas disposições legais atuais que regem o ensino regular.

Em certa medida parece que assistimos a uma espécie de “regresso ao passado” pelo aparente retrocesso verificado e que receamos poder refletir-se no aumento das dificuldades na resposta aos problemas, traduzindo-se eventualmente no desvio da conceção de escola inclusiva que é aquela que se

perspetiva para nós como um direito de todos por ser a mais adequada para a valorização do ser humano – ser que vive e interage na sociedade – e para a maximização do desenvolvimento das suas capacidades.

Em suma, a escola deverá rever as suas práticas no que concerne à gestão curricular articulada das AEC e suas preocupações inclusivas.

Pressupondo que a escola é para todos, esta deve ser produtora de igualdade e de sucesso de todos, permitindo o acesso a oportunidades de sucesso e realização.

Invertendo a forma tradicional e normativa que os currículos oficiais tendem a ser apropriados e utilizados, é urgente a necessidade de os professores investirem no desenvolvimento e diversificação das suas estratégias de aprendizagem.

É neste sentido que as AEC surgem como uma mais-valia na inclusão, devido ao seu carácter lúdico e diferenciado de promover o ensino-aprendizagem, estimulando as crianças para a aprendizagem, contribuindo desta forma para a eficácia e equidade da escola. Esta inclusão de alunos com NEE nas atividades, passará por uma articulação pedagógica e curricular firmada com os professores do Ensino Especial e PAEC.

Por último, de salientar, que a gestão curricular realizada nas escolas no que concerne às AEC, para além dos aspetos inclusivos que deverá ter em atenção, esta terá também de ter em conta aspetos de complementaridade e sequencialidade.

Tal como menciona Carolino (2004), as AEC deverão ser vistas “no sentido de completar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo” (p.158). Ou seja, uma complementação curricular e não repetitiva dos conteúdos, por forma e enriquecer o currículo, tal como se denominam estas atividades.

A sequencialidade curricular, demonstra-se também fulcral para evitar a desmotivação e repetição de conteúdos:

a articulação das AEC com as actividades de carácter obrigatório é imprescindível quer a nível horizontal (com o professor titular de turma) quer a



nível vertical (com os departamentos dos 2º e 3º ciclos) na medida em que estas actividades constituem uma componente significativa dos projectos educativos e curriculares das escolas e devem contribuir de forma sequencial e equilibrada para o desenvolvimento de competências essenciais dos(as) alunos(as).

(Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007/2008, pág. 77)

## 2.4.AS AEC E O REFORÇO DA IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES NO CURRÍCULO DO 1º CICLO

A Educação Artística (que integra as áreas curriculares disciplinares de Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica) e a Educação Física (que inclui a área curricular disciplinar de Expressão Motora) contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo.

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. Desta forma, a imaginação, a razão e a emoção convergem para criar novas perspetivas, formas e densidades do real envolvente. Para além disso, contribuem para a aquisição de várias competências com influência na forma como o indivíduo realiza a estruturação do seu próprio pensamento e como constrói a sua identidade pessoal e social, bem como trabalha a sensibilidade individual no âmbito das diferentes culturas e tradições.

No que concerne à Educação Física, o facto de esta ser uma área curricular que preenche toda a escolaridade obrigatória, podendo iniciar-se desde o Pré-escolar, significa que existe uma preocupação no combate ao analfabetismo motor, promovendo a qualidade de vida, de saúde e de bem-estar.

Portanto, é pretendido desenvolver fisicamente as crianças de forma a que estas atinjam estádios qualitativos que precedam o desenvolvimento cognitivo e social (DEB, 2006).

É ainda de salientar que esta área curricular assegura condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os colegas e propiciando o desenvolvimento de conceitos de cidadania.

As Expressões, enquanto áreas curriculares, contribuem significativamente para o desenvolvimento complexo da personalidade das crianças e, por isso, deverão ser uma das maiores preocupações da Escola. Estas áreas contribuem para o crescimento e expansão da potencialidade criativa, promovendo o jogo das ideias, fantasias e imaginação, a capacidade de pensar e a produção de ideias e conhecimentos. São fontes inesgotáveis de acesso ao conhecimento, tendo por base uma pedagogia de aprendizagem por descoberta, dado que estimulam a curiosidade e o interesse naturais dos alunos, permitindo a transferência e interseção de saberes. O professor do 1º CEB não pode descuidar o aspeto interdisciplinar das Expressões.

Esta relevância das Expressões na Educação Básica está bem patente no “Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico”, no qual se estabelece que a este incumbe, no âmbito da Educação Física, promover:

o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspectiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida activa e saudável, desenvolver estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular, assim como organizar situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objectivos e vencer dificuldades (Decreto-Lei nº 241/ 2001, Anexo nº 2, Capítulo III, ponto 5).

Já relativamente à Educação Artística, cabe ao docente promover:

de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utilizar estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular e a aquisição da capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade,

valorizando o património artístico e ambiental da humanidade (Decreto-Lei nº 241/ 2001, Anexo nº 2, Capítulo III, ponto 6, alíneas a) e c)).

O grande objetivo da escola deverá ser dar oportunidade a todas as crianças de acederem a um vasto leque de diferentes formas de arte: música, canto, danças, expressão dramática e teatro, escrita criativa, artes plásticas, entre outras.

### EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Desde cedo que as crianças sentem necessidade de vestirem a pele de diferentes personagens. Executam jogos dramáticos inconscientemente, numa tentativa de compreender o mundo e experimentar a vida. Estas pequenas atividades dramáticas, intencionais mas espontâneas, são muito importantes no desenvolvimento da personalidade das crianças, na afirmação da sua existência no mundo, na perceção do outro, na sua integração em grupos sociais, na manifestação da sua criatividade e imaginação, assim como na comunicação com os outros. É neste quadro que a Expressão Dramática surge como área curricular disciplinar no 1º CEB, sendo fundamentada por várias correntes da psicologia educacional e da aprendizagem e inserindo-se no contexto das novas teorias e práticas da educação.

Segundo Aguilar (2001), a Expressão Dramática é “uma forma de expressão e comunicação em que o indivíduo age [e descobre] o que pensa, o que critica, ou o que magoa” (p. 30), sendo, por isso, um precioso e completo meio de educação, em que se trabalha o ser humano na sua globalidade.

Através desta forma de expressão, os alunos têm oportunidade de desenvolver competências físicas, cognitivas e técnicas, improvisando e interpretando pela forma dramática, atingindo o desenvolvimento pessoal e social.

Sabe-se que nenhuma aprendizagem será bem sucedida se a criança não se sentir bem [consigo própria] enquanto pessoa individual e social. [...] A expressão dramática facilita este processo [uma vez que o seu objetivo no 1º

CEB] não é o êxito artístico, mas o desenvolvimento da pessoa (Aguilar, 2001, p.19).

Nessa medida, a Expressão Dramática apresenta “a ação como um veículo, um espaço dramático, um cenário de jogo” (Aguilar, 2001, p.30), sendo o local privilegiado para o “brincar a ser” da criança, quer seja por improvisações, quer seja por situações pré-estabelecidas. São essas improvisações que vão proporcionar o desenvolvimento da personalidade da criança, da sua capacidade de se relacionar com o grupo que integra.

Ao jogar dramaticamente, a criança vive o aqui e agora como se da própria realidade se tratasse, podendo relacionar-se dialeticamente com outros indivíduos, estar e comunicar com estes.

A Expressão Dramática apresenta, assim, uma característica distintiva: é uma forma de expressão que permite recriar o real, a vida, através de uma atividade simbólica, de representação.

No jogo dramático a criança representa situações do quotidiano, age segundo a sua vontade e segundo modelos que observou em situações semelhantes.

Porém, a Expressão Dramática não é a realidade, é um espaço onde se cria um imaginário idêntico à realidade, e onde a criança tem oportunidade de explicar, transformar e refletir sobre o verdadeiro real.

A atividade dramática tem ainda a mais-valia de não acarretar riscos, uma vez que, como já se referiu, tudo acontece num contexto imaginado. Permite, no entanto, a quem nela participa, criar representações sobre possíveis atuações numa situação semelhante que se verifique na realidade (Department of Education, 1991).

Segundo (Correia, 2000), o drama apresenta três fundamentos teóricos essenciais.

O primeiro consiste em fazer, criar e investigar tendo em consideração o aspeto criativo da atividade dramática, é o desenvolvimento de ideias que os alunos formulam durante o processo evolutivo das atividades dramáticas.

O segundo tem que ver com a representação em que a criança se compromete com o seu papel ou personagem e que ocorre em pares ou grupos.

Finalmente, o terceiro fundamento visa reagir, refletir, apreciar e valorizar considerando a reflexão produzida pelos próprios alunos sobre o seu trabalho dramático e o dos outros participantes. Neste caso, progredir significa melhorar as capacidades de refletir, apreciar e valorizar. Ao mesmo tempo, a sua experiência existencial será enriquecida por essas atividades.

O facto de no drama não existir a intencionalidade de se dirigir a um público é a característica suficiente para o distinguir de teatro. Este último funda-se na necessidade de transmitir uma mensagem a uma determinada audiência, mas utiliza o drama no processo de construção da peça (Department of Education, 1991). Estas duas formas de expressão “pertencem a universos diferentes e por vezes exclusivos” (Aguilar, 2001, p.35). A criança joga sem um outro objetivo oculto que não a compreensão da realidade envolvente e, para ela, é indiferente a observação ou não por outras pessoas. Apenas pretende a sua própria satisfação ao realizar estas pequenas atividades.

Tal como sugere a Organização Curricular e Programas do 1º CEB (2006), o trabalho a ser realizado no âmbito da Expressão Dramática deve iniciar com jogos de exploração, em que os alunos “desenvolvem, de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objectos” (DEB, 2006, p.78).

Deste modo, terão oportunidade de realizar um conhecimento mais profundo do “eu”. Estes jogos de exploração devem ser, posteriormente, “complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros [– os jogos dramáticos]” (DEB, 2006, p.82).

## EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA

A Expressão Físico-motora é, tal como as outras áreas curriculares, fundamental para o desenvolvimento e formação dos alunos de forma integradora e harmoniosa.

Segundo Maria & Nunes (2006), durante a realização da atividade física, os alunos ao efetuarem diferentes experiências utilizando o seu corpo, reagem a estímulos provenientes do meio que os rodeia, recebendo, assim, através dos sentidos toda a informação útil (tátil, visual e auditiva), sobre a qual irão construir as imagens mentais que lhes permitirão formar novos conceitos. Deste modo, as “actividades físicas oferecem aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação” (DEB, 2006, p.35).

De acordo com o DEB (2006), através da Expressão Físico-motora desenvolvem-se condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os colegas inerentes às atividades realizadas. Tal permite, ainda, proporcionar um contraste com a sala de aula, favorecendo a adaptação dos alunos ao contexto escolar, o que torna a escola e o ensino mais motivadores.

“A actividade física e desportiva tem subjacente uma concepção de educação integrada, a partir dos conhecimentos adquiridos na vida familiar e na comunidade de origem de cada aluno” (Maria & Nunes; 2006, p.4).

Esta atividade deve ser adequada e pedagogicamente orientada pelo professor, de forma a que os alunos atinjam as finalidades educativas da atividade física e desportiva, nomeadamente:

desenvolver o nível funcional da actividade física e desportiva; melhorar a realização das habilidades motoras nos diferentes tipos de actividades, conjugando as suas iniciativas com a acção dos colegas e aplicando correctamente as regras; promover o desenvolvimento integral do aluno, favorecendo o reforço da oferta educativa numa perspectiva interdisciplinar e integrada com as restantes aprendizagens escolares; fomentar a aquisição de

hábitos e comportamentos de estilos de vida saudáveis que se mantenham na idade adulta, contribuindo para o aumento dos índices de prática desportiva da população portuguesa; fomentar o espírito desportivo e do fair-play, no respeito pelas regras das actividades e por todos os intervenientes; estimular a tomada de consciência para a fruição da natureza numa perspectiva da sua preservação. (Maria & Nunes; 2006, p.4)

Com a Expressão Físico-motora pretende-se desenvolver atividades que promovam o domínio global das capacidades motoras e o alargamento do campo de experiências dos alunos, para que estes possam desenvolver o seu esquema corporal.

O professor deve atender ao prazer que o aluno manifesta ao realizar as atividades e estar atento ao seu percurso. Deve, ainda, proporcionar momentos de diferentes situações de aprendizagem e de verbalização de experiências, encorajando o aluno para a “realização de novas possibilidades e dando sempre espaço para encontrar a melhor forma de expressão” (Maria & Nunes, 2006, p.5).

Por conseguinte, a aplicação destas atividades é um óptimo instrumento para valorizar a motricidade do aluno e proporcionar o seu desenvolvimento global, através da estimulação das suas capacidades.

O desenvolvimento motor é um dos elementos do desenvolvimento humano e, por isso, deve entender-se como uma unidade que deve basear-se numa visão interdisciplinar.

Enquadrando-se as idades compreendidas na etapa de educação do 1º CEB num período determinante para se adquirir a eficiência mecânica das habilidades básicas do comportamento motor (correr, saltar, girar, lançar, deslocar, equilibrar-se...), cabe ao professor desenvolver atividades de qualidades físicas e aprendizagens psicomotoras fundamentais que desenvolvam a coordenação e permitam aos alunos adquirirem habilidades sem grande complexidade e exigência coordenativa, a partir de contextos lúdicos, táticos e criativos.

Deste modo, Famoso caracteriza o ensino desportivo como “o conjunto das acções e dos acontecimentos concebidos intencionalmente e planejada pelo educador, com o fim de facilitar aos alunos a aquisição de uma ou várias habilidades motoras” (Godinho et al, 1997, p.165).

É, então, fundamental que o professor do 1º CEB tenha consciência que “a falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis [e que] o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social” (DEB, 2006, p.35).

Assim sendo, o professor deverá desenvolver com os alunos atividades inclusivas, significativas, variadas, agradáveis e que proporcionem muito tempo de prática de atividade física com significado e qualidade. Simultaneamente, as atividades propostas deverão ser realizadas num ambiente pedagógico e de cooperação, reconhecendo-se também como excelente terreno para a Educação para a Cidadania.

Cabe, ainda, ao professor:

orientar as expectativas dos jovens praticantes, deixando de ver a prática desportiva isolada do processo educativo, encarando-a como um meio que contribui significativamente para o desenvolvimento do indivíduo nos planos físico, social, emocional e intelectual (Coelho, 2004, p.27).

Para isso, as propostas deverão basear-se em modelos de aprendizagens construtivas, em que “o aluno assume um papel muito activo na elaboração do seu próprio movimento, baseando-se a intenção da actividade física no papel que ambos têm no desenvolvimento da personalidade” (Coelho, 2004, p.27).

Segundo Martinez (1990) a ação motora dos alunos é um pressuposto pedagógico básico, por isso as atividades e experiências educativas propostas pelo professor, devem ser cuidadosamente selecionadas para que permitam essa experiência corporal própria.



A Expressão Físico-motora, no 1º CEB é uma área do saber que garante aquisições futuras. Ela torna-se, deste modo, num factor potenciador das aprendizagens nas outras áreas escolares, uma vez que “o desenvolvimento físico das crianças atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social” (DEB, 2006, p.35).

### EXPRESSÃO MUSICAL

Como já referido anteriormente, no 1º CEB, a Educação Artística desenvolve-se através de quatro grandes áreas: Expressão Dramática, Expressão Físico-motora, Expressão Musical e Expressão Plástica que são trabalhadas de forma integrada e transversal, individualmente e em grupo, pelo professor do 1º CEB. O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, dado que são meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas.

A Expressão Musical constitui o ponto de partida de um processo formativo estruturado que visa contribuir para o desenvolvimento de cada criança, permitindo-lhe cultivar a sensibilidade e imaginação, desenvolver o campo de possibilidades de interpretação do mundo, de exprimir o pensamento e de criar.

O contributo da área de Expressão Musical é hoje inquestionável para o desenvolvimento integral e global da criança pois, através das atividades musicais, esta tem uma oportunidade única de promover o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo.

A música é uma forma de linguagem – universal, completa, puramente intuitiva e espontânea – fundamental na história da cultura portuguesa e de toda a humanidade. Possui um código próprio, uma escrita própria, uma forma de intencionalidade própria. Não é possível ignorar a importância da música na formação do indivíduo porque é através dela que pode exprimir os seus sentimentos e libertar, muitas vezes, emoções que o oprimem,

adquirindo, deste modo, uma estabilidade que é importante para a afirmação da sua própria identidade na sociedade em que está inserido.

Tem, ainda, a competência de estimular na criança o desenvolvimento da sua criatividade, espontaneidade, imaginação e sensibilidade para com o mundo que a rodeia, através de práticas diversificadas, promovendo nelas o prazer da descoberta de novas emoções, de uma forma simples, divertida e alegre, expressando-as musicalmente e desenvolvendo o seu sentido estético. Interessa que a criança, livremente e sem preconceitos, possa expressar toda a sua originalidade.

O bater de mãos, de pés, nos joelhos, estalinhos com os dedos, palmas, a exploração sonora de objetos comuns, a movimentação em grupo, rodas, danças, a criação musical em conjunto e tantas outras formas de atuação, ajudam a criança a desenvolver: competências que a acompanharão ao longo da vida, a cooperação e interação com os outros e a expressar-se e a tomar melhor consciência do seu corpo e das suas possibilidades, ao mesmo tempo que, brincando, aprende intuitivamente as distinções de altura, de timbre, de intensidade, de ritmo, de movimento sonoro, desenvolvendo o ouvido musical e integrando-se, sem se aperceber, no mundo dos sons.

Neste sentido, esta área curricular procura que, através do próprio corpo ou através de instrumentos musicais, as crianças tenham acesso a um conjunto de vivências que lhes permita potencializar as suas capacidades, dominando progressivamente as suas competências psicomotoras, daí assentar num trabalho de exploração de sons e ritmos que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diferentes aspetos que caracterizam os sons: intensidade, altura, timbre, duração, chegando depois à audição interior, ou seja, à capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

O gosto pela música é natural nas crianças, elas gostam de cantar e ouvir música. A educação musical deve começar na família e ter continuidade na escola.

São várias as vantagens da música na educação e no processo de ensino-aprendizagem: além do valor psicológico e terapêutico que possui, a prática musical desenvolve a inteligência, a criatividade e a disciplina tão necessárias na escola e na sociedade. Para além disso, as canções populares nacionais dão à criança a noção que existiu um passado que contribui para a nossa identidade. As melodias populares e tradicionais de outros países permitem que a criança se aperceba que existem outras culturas diferentes da nossa, que devem ser estudadas e respeitadas.

A Expressão Musical exige um “contacto vivo, permanente, directo, activo e estimulador entre a música e a criança” (Graça, 1992, p.165), constituindo-se como uma das áreas curriculares disciplinares a ser trabalhada.

É a partir das competências artístico-musicais que são desenvolvidas, de acordo com as etapas psicopedagógicas de cada criança ou adolescente, por vários processos que visam a apropriação de sentidos, técnicas, experiências de reprodução, criação e reflexão, que o docente poderá levar a cabo um conjunto diferenciado de práticas, devidamente adaptadas ao contexto em que estas ocorrem, cujo objetivo será a construção e desenvolvimento de uma literacia musical.

Na planificação das actividades musicais considera-se fundamental que o professor tenha em conta: o que os alunos vão aprender, como vão aprender, o repertório que vão estudar, as competências adquiridas e outros resultados da aprendizagem. [...] Para isso, é fundamental que as crianças vivenciem um amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança, da prática instrumental, da experimentação, improvisação e criação (Vasconcelos; 2006, p.7).

De igual forma, as experiências de aprendizagem musicais que devem ser proporcionadas aos alunos no decorrer do Ensino Básico deverão englobar a experimentação de vários instrumentos e culturas musicais, a exploração de variados processos de comunicação, de formas e técnicas de criação musical, a produção e a possibilidade de assistir a espetáculos diversificados, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, o contacto com o

património artístico-musical, a exploração de relações com outras áreas do conhecimento, artísticas ou não e o desenvolvimento de projetos de investigação.

No que concerne à interpretação e comunicação, no 1º CEB, pretende-se o desenvolvimento da musicalidade nos alunos, que terão oportunidade de cantar através de várias técnicas vocais, tocar utilizando diferentes instrumentos; a exploração de códigos e convenções musicais na música gravada e ao vivo.

Quanto à criação e experimentação, no 1º CEB, esta tem como objetivo a utilização de diferentes tipos de sinais sonoros como forma de expressão de ideias, sentimentos, emoções, partindo sempre daquilo que é a sua experiência e imaginação; a partir de estímulos e temas, o aluno poderá explorar ideias sonoras e musicais; inventa, cria e regista pequenas composições musicais; manipula conceitos, códigos, convenções e símbolos na criação de pequenas peças musicais.

A percepção sonora e musical efetivar-se-á, no 1º CEB, na exploração de elementos básicos da música, da qualidade dos sons; na capacidade de identificar, auditivamente, as mudanças rítmicas, melódicas e harmoniosas. De uma maneira geral, é desenvolvida a discriminação e sensibilidade auditiva.

No que respeita à cultura musical no contexto, é solicitado que o aluno compreenda a música como parte do seu dia-a-dia e perceba as funções que esta desempenha; seja sensível a diferentes culturas musicais e aos contextos específicos das mesmas.

A Organização Curricular e Programas do 1º CEB (2006) surge como documento regulador e orientador das práticas pedagógicas no 1º CEB.

No que diz respeito à Expressão e Educação Musical, o programa sugere alguns princípios orientadores, nos quais fica clara a primazia da prática do canto relativamente a outras dimensões do conhecimento musical, justificada pelo facto desta ser o primeiro instrumento a que as crianças têm acesso e poderão explorar.

Os jogos de roda e as danças aparecem como momentos privilegiados de exploração da musicalidade, uma vez que associam a música (com todas as suas componentes) a movimentos coordenados.

As experiências de aprendizagem, neste ciclo de ensino, são enriquecidas com a manipulação e utilização de instrumentos musicais, encarados como prolongamentos do próprio corpo e fundamentais no estudo da produção sonora.

Toda e qualquer prática deve, pois, construir-se apoiada em atividades lúdicas, motivadoras, capazes de fomentar as experiências sonoras e musicais dos alunos.

Assim, esta área curricular disciplinar está organizada em dois grandes blocos de conteúdos: os jogos de exploração e a experimentação, desenvolvimento e criação musical.

No primeiro bloco referido, deverão ser proporcionados aos alunos jogos de exploração: da voz, em que se procuram modos pessoais de explorar a voz e as suas características (entoação, extensão vocal, timbre, expressão, capacidade de inventar e reproduzir melodias, aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas); do corpo (as danças, o movimento e a percussão corporal apresentam-se como formas naturais e lúdicas de expressão e comunicação do que se ouve e do que essa música faz sentir); e de instrumentos (a partir das qualidades de materiais e objetos, o aluno inicia-se na experimentação e utilização do som, devendo fazer-se referência a brinquedos musicais tradicionais portugueses). Todos estes jogos exploratórios visam um evidente desenvolvimento das capacidades musicais dos discentes.

No segundo bloco de conteúdos citado anteriormente, pretende-se que os alunos aprendam a ouvir, a atribuir uma designação ao que escutam, a relacionar sons, mas, igualmente, comecem a desenvolver pequenos projetos musicais expressivos e criativos, associados a uma progressiva representação gráfica do som por sinais e símbolos (de escrita e leitura musical).

## EXPRESSÃO PLÁSTICA

As artes são formas de conhecimento que articulam imaginação, razão e emoção, proporcionando a cada indivíduo novas perspectivas face à vida e à realidade.

A experiência da arte tem repercussões na forma como cada criança realiza as suas aprendizagens, na forma como comunica e como interpreta os sinais com que se depara no dia-a-dia. A experiência artística permite desenvolver muitas competências que se podem refletir na forma como pensamos e como o fazemos.

No 1º CEB a abordagem às Artes Visuais faz-se através da Expressão Plástica.

A Educação Visual surge, assim, como uma área do conhecimento que relaciona a comunicação com a cultura dos indivíduos. Daí ser absolutamente fundamental a sua presença nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças, quer ocorram em instituições formais, quer sejam proporcionadas em contextos informais, mas sempre tendo em vista a apreensão dos elementos visuais disponíveis no universo que a rodeia.

A Expressão Plástica mobiliza a criança em toda a sua essência no momento em que esta se entrega, segundo a sua vontade e de acordo com os seus interesses, à atividade criadora. Toda essa atividade proporciona equilíbrio e harmonia, preparando-a para muitas outras aprendizagens na sua escolaridade.

Cada vez mais, a toda a hora e em qualquer momento, somos invadidos por arte e imagens através dos media, da Internet, dos livros, entre outros. Todos eles nos bombardeiam com símbolos e signos que necessitam de uma decodificação. Contudo, a decodificação de todos esses símbolos reclama uma aprendizagem gradual que é influenciada pelas manifestações estéticas e culturais a que os indivíduos são expostos e pela disponibilidade de cada indivíduo para as apreciar, admirar, refletir sobre elas. Portanto, aquilo que se designa Educação Plástica mais não é do que uma reação natural face ao contacto com tudo o que nos rodeia (objetos, obras, pessoas, imagens, ...).

Por outro lado, este processo natural, informal, não é suficiente pelo que a escola tem aqui um papel fulcral. Na escola, ao trabalhar a área curricular disciplinar de Expressão Plástica, a criança reflete sobre as imagens com que se depara, aprende a agir sobre o meio cultural e icónico que a rodeia, desenvolvendo a sua capacidade de compreensão da arte e permitindo-lhe experimentar a criação artística, o próprio processo artístico. Caberá ao docente estimular, promover e aceitar a forma como a criança desenvolve a sua comunicação através da arte, permitindo-lhe um desenvolvimento sustentado. Por conseguinte, a imperfeição das formas, o choque das cores, a falta de proporção e o *nonsense* das suas criações artísticas não são o essencial quando o que se visa é assegurar a ação educativa.

Pela Expressão Plástica, a criança exprime emoções, liberta tensões e frustrações, observa e revela a sua visão do mundo, imagina, organiza os seus esquemas mentais, os seus sentimentos e as suas sensações, ganha novos hábitos de trabalho. Por isso, esta área curricular surge como uma importante disciplina que converge para o desenvolvimento da personalidade das crianças e reúne atividade intelectual, sensibilidade e destreza manual com vista ao processo de criação.

A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade [deste modo] a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica [...] contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, [...] o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (DEB, 2006, p.89).

De igual modo, a criança tem uma forma própria de pensamento, uma organização particular de sensibilidade que nos levam a compreender que as produções infantis não podem ser consideradas como se fossem obras imperfeitas de adultos. Daí que, os critérios de julgamento dessas obras tenham que ser revistos e adaptados à Arte Infantil (Almeida, 1980).

As preferências da criança tornam-se claras pelos detalhes que confere às suas obras e aquando da sua atividade criadora tudo é possível, sendo frequente a realidade e a fantasia caminharem juntas como se de um mundo distinto se tratasse.

Segundo Sprinthall & Sprinthall (2000), ao longo do 1º CEB, as crianças atravessam dois estádios de desenvolvimento artístico: estádio esquemático (entre os 6 e os 9 anos) e o estádio do início do realismo (entre os 9 e os 11 anos).

No estádio esquemático, a criança descobre um conceito definitivo de homem e de meio, que depende do conhecimento ativo e da personalidade através da repetição, daí a referência a esquema. Na prossecução desta fase, na evolução do grafismo infantil, ocorre um período estacionário, durante o qual o desenho se mantém sem tantos progressos como os que ocorreram até este momento. Ele melhora em acabamento e detalhes, sentindo uma grande evolução na escrita, sendo comum aparecerem balões para representar diálogos entre as personagens dos desenhos ou pequenos textos, que parecem explicar melhor a situação ou ação destes. Caberá ao professor estimular a autoexpressão, desencorajando a cópia e o desenho estereotipado.

No estádio do início do realismo dá-se o afastamento do esquema, havendo uma tendência para as linhas realísticas. É ainda de referir a acentuação da diferença entre meninas e meninos, que revelam uma maior consciência do “eu” em relação ao sexo.

Neste sentido, salientamos que a Expressão Plástica deverá proporcionar às crianças a oportunidade de explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos; a representação espontânea de imagens mentais construídas usufruindo das potencialidades técnicas variadas (desenho, pintura, raspagem, colagem, entre outros); a representação de uma atividade, um passeio ou uma história; a interação com o outro em trabalhos de grupo; o conhecimento e o cumprimento de regras de utilização dos materiais; a escolha e utilização de diferentes formas de combinação de cores e materiais



de diferentes texturas (pano, papel, lã, madeira, elementos da natureza como folhas secas, pedras, entre outras); a exploração e utilização de materiais que permitam a expressão tridimensional (tais como a plasticina, as massas de cores ou mesmo materiais de desperdício); o usufruto de momentos privilegiados de acesso à arte e cultura (apreciar uma pintura / escultura, ter prazer em conhecer um museu / biblioteca, entre outras situações); o conhecimento do mundo para que desenvolva o seu sentido estético.

No nosso Sistema Educativo, a arte orienta-se para o estudo, para a aquisição de conhecimentos. No entanto, o simples conhecimento não é suficiente para fazer a criança feliz. Perspetivando a situação de outra forma, esta área curricular é ainda encarada na nossa sociedade mais como um momento lúdico, uma distração para as crianças. Não é perspetivada na sua importância para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança e tudo começa com o conceito que dela se tem.

Muitos autores afirmam que a arte se centra essencialmente na expressão de sentimentos e emoções, que vive de uma predisposição dos artistas, a chamada inspiração, para a sua concretização e, por isso, é subjetiva, pessoal, o que a qualifica com um certo cariz romântico.

Contudo, a reflexão sobre o papel fundamental desta área nos “currícula” dos diversos níveis de ensino permitirá a compreensão e a interpretação da sua estrutura pedagógica, o que proporcionaria uma presença mais efetiva desta disciplina ao longo dos diversos níveis de escolaridade.

Todavia, se a arte é sinónimo de exteriorização de emoções, estas são também uma forma de conhecimento de si e dos outros.

A arte tem que ser reconhecida como o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções, bem como compreendida como forma de comunicação da criança com os outros e com o mundo que a rodeia.

Em suma, a Expressão Plástica é uma área fundamental da aprendizagem que contribui de forma decisiva para o desenvolvimento da capacidade da criança em compreender, expressar e criar. É uma área onde, se o professor

estabelecer o ambiente propício e orientar as atividades no sentido do prazer da descoberta, não existirá insucesso e onde cada criança poderá progredir ao seu próprio ritmo, realizando as suas capacidades criativas.

Apesar disso, no 1º CEB é ainda visível um constrangimento das expressões em virtude da obrigatoriedade do cumprimento do programa curricular numa prática rígida e restrita (Neto, 2009).

Há uma preponderância das áreas curriculares da Matemática e do Português no trabalho das aprendizagens, sendo alegada a extensão dos seus programas, direcionando todo o tempo para reforço das áreas ditas “nobres”, tal com constata Fernandes (2005), por influência da pressão das avaliações externas.

É neste sentido que as AEC assumem um papel fulcral e imprescindível, sendo o verdadeiro trabalho das expressões realizado pelos PAEC e em tempo letivo AEC.

Segundo Pacheco (2000) esta delegação de funções acontece maioritariamente no ensino das expressões, como se os professores deste grau de ensino, fossem unicamente especialistas em Português e em Matemática.

Os PTT, alegam ainda que não detêm formação que os capacite e consideram que as AEC assumem o trabalho curricular no que concerne às expressões.

## 2.5.ARTICULAÇÃO PROFESSOR TITULAR DE TURMA E PROFESSOR AEC

A realidade do final do Século XX e início do Século XXI, caracterizada pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, levou à reorientação dos sistemas educacionais. A educação regida no Século XXI deverá estar cada vez

mais condicionada em adaptar-se às exigências e saberes que os avanços tecnológicos provocam nas diversas formas de ensinar e aprender.

Explorando o relatório intitulado: “Educação, um Tesouro a descobrir” (1998), elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da Unesco e presidida por Jacques Delors, conclui-se a existência de quatro pilares de um novo tipo de educação, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Segundo Delors (1998), uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir e fortalecer o seu potencial criativo, revelando desta forma o tesouro escondido em cada um de nós, ultrapassando a visão puramente instrumental da educação, reinventando as práticas pedagógicas e usar o saber de forma significativa para o aluno.

O aprender a conhecer enfatiza o descobrir, exercita o raciocínio e a investigar, possibilitando-o de ferramentas que lhe permitam ter uma visão crítica e analítica.

Aprender a fazer é desenvolver no aluno uma relação de dependência entre a teoria e a prática, a interligá-las.

Aprender a viver junto, é um ponto essencial tendo em conta os acontecimentos recentes, cada vez mais percebemos que muitas pessoas não foram preparadas para viver em sociedade, toda a história da humanidade é marcada por conflitos os quais eram solucionados através de guerras.

O processo educacional deverá estar voltado à formação do aluno na solução de conflitos através do conhecimento do mesmo, superando as suas diferenças em relação às várias adversidades.

Aprender a ser é o conceito de educação no seu sentido mais amplo, configura pela formação do educando e promovendo o seu desenvolvimento tanto no aspeto humano como no profissional.

Baseado nestes princípios a educação e o professor do Século XXI deverão estar voltados para a formação intelectual do aluno, inserido num grande universo de informações compartilhadas, de adversidades tecnológicas, económicas e culturais.

No contexto actual, diante das grandes transformações tecnológicas e da velocidade das informações, ao analisar o professor de hoje das instituições de ensino, é possível identificar que o perfil do profissional da educação no Século XXI necessita de estar associado ao aprender a pensar.

O grande desafio da escola e principalmente dos professores está em proporcionar ao aluno um ambiente favorável ao desenvolvimento dos seus conhecimentos, para isso, devem-se promover também aos alunos desafios capazes de provocar essas habilidades e competências, instigando-os na resolução de problemas de complexidades diversas.

O professor deve formar cidadãos críticos, participativos e com melhores conhecimentos para se viver em sociedade, e conseqüentemente que estejam preparados para exigências profissionais que o mercado de trabalho os impute.

Educar não é ensinar tudo, mas sim instrumentalizar o aluno para que este esteja apto a questionar, investigar, compreender, idealizar, transformar e construir.

O professor nas suas competências deve levar o aluno a compreender a realidade cultural, social e política fazendo com que esse se torne um cidadão consciente, competente e comprometido com o processo de construção de uma sociedade mais justa, atuando em prol da mesma.

O professor de hoje deve desligar-se do tradicionalismo passado e manter-se atualizado, para que desta forma consiga ir ao encontro dos interesses dos alunos e estimular os jovens para a aprendizagem com metodologias inovadoras. O professor é desafiado a superar as suas formas habituais de ensinar e abandonar a pura transmissão de conteúdos. Desta forma, oferece aos futuros cidadãos uma formação integral e um espaço para uma atuação ativa propiciando o desenvolvimento da consciência crítica. Permitir ao aluno a possibilidade de interação entre diferentes fontes do saber passando assim a ter uma visão coletiva da aprendizagem.

A implementação de técnicas participativas, promovendo a relação professor-aluno como mais efetiva, onde ambos trabalhem e construam o

conhecimento juntos despoleta a motivação e o envolvimento dos alunos sendo esta a peça-chave para o sucesso da docência.

É neste sentido que consideramos que todos os desafios propostos aos professores são oportunidades de criar um mundo melhor, pois são os nossos alunos os futuros cidadãos.

Os professores têm que gerir, planificar e articular o currículo, para que se possa estabelecer uma gestão curricular capaz de integrar todos os alunos na escola.

A articulação curricular é um processo que exige a planificação e cooperação de todos os docentes dos diferentes contextos e níveis de construção do currículo, sendo fulcral o diálogo e a reflexão entre as várias partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Contudo, para que haja este trabalho colaborativo, é necessário que ambos os agentes se sintam motivados para o fazer, não se cingindo apenas a documentos escritos, mas principalmente em práticas educativas e partilhas, pois um professor isolado não concretiza a articulação.

O trabalho desenvolvido na escola deverá contemplar a articulação de PTT, profissionais das AEC e Encarregados de Educação, para que seja perceptível a todos a importância das AEC na formação de futuros cidadãos, e que apesar das AEC não determinarem a transição ou retenção dos alunos, estas devem ser encaradas com seriedade e respeito. Cabe ao PTT a ligação dos PAEC com as famílias, prestando todas as informações solicitadas.

A articulação deveria ainda ser feita a dois níveis, horizontal (com o PTT e PAEC) e nível vertical (com os departamentos dos 2.º e 3.º ciclos), garantindo a sequencialidade e equilíbrio no desenvolvimento das competências básicas dos alunos.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, no artigo 1.º, no ponto 19, menciona que:

A planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve, obrigatoriamente, envolver os educadores

titulares de grupo, os professores do 1.º ciclo titulares de turma e os departamentos curriculares e mobilizar os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento.

As AEC incorporam uma componente considerável dos projetos educativos e curriculares das escolas e devendo participar de forma sequencial no desenvolvimento de competências essenciais dos alunos, é de extrema importância a articulação da componente curricular do ensino-aprendizagem no 1º CEB e as AEC.

Roldão (2008) refere a necessidade de não olhar as atividades curriculares e as AEC “como dois mundos incommunicantes tanto quanto não as transformar em dois mundos iguais” (p. 10).

Tendo em consideração que a passagem da monodocência para a pluridocência neste nível de ensino acarreta desafios, tais como a homogeneização de normas e procedimentos curriculares e de atuação, o trabalho cooperativo é fulcral.

“A colaboração para a realização de uma tarefa é a manifestação mais nítida da articulação no interior de um determinado contexto” (Alarcão e Roldão, 2010, p. 59).

Segundo Alonso (2002):

No 1.º ciclo do ensino básico, em que o(a) professor(a) tem nas suas mãos a possibilidade de gestão integrada do currículo, esta fragmentação persiste na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum, e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridades às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação global dos alunos (p.63).

Para Castro (2007), o recurso a profissionais com formação específica para desenvolver as AEC, leva a que os PTT descurem de trabalhar as áreas em questão, alegando terem uma formação técnica inferior e assim centrarem-se apenas nas áreas que consideram como fundamentais.

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, realça a necessidade dos PTT assumirem a supervisão pedagógica das AEC, assegurando, a qualidade das atividades e a interdisciplinaridade, por forma a que os conteúdos não se repitam, mas sim sejam enriquecidos.

O acompanhamento da execução das AEC e supervisão pedagógica é uma competência atribuída aos PTT. A prática desta função tem em vista garantir a qualidade das atividades e articulá-las com as atividades curriculares, contemplando os seguintes pressupostos:

- a) Programação das actividades;
  - b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras das actividades de enriquecimento curricular;
  - c) Avaliação da sua realização;
  - d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
  - e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;
  - f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno.
- (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alínea 32).

A supervisão pedagógica deverá assim ser entendida como uma atividade de componente não letiva do PTT, havendo um acompanhamento através de reuniões com os representantes das AEC e Encarregados de Educação, observação, avaliação e reflexão das atividades, certificando-se que o plano de atividades seja coerentemente desenvolvido e com qualidade.

Alarcão (2002), salienta que sendo da responsabilidade dos PTT a supervisão das AEC, a relação entre estes docente e os profissionais das AEC deve suportar-se no trabalho colaborativo entre pares, promovendo a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e por conseguinte, no desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a supervisão, para além de alterar procedimentos e modos de conduzir os alunos ao conhecimento, também proporciona evolução pessoal e profissional do docente.

No entanto, nem sempre a supervisão é encarada desta forma, e considerando as indicações providas dos Despachos nº 12 591/2006 e 14 460/2008, onde é reforçado o sentido de avaliar, realça aos PAEC a autoridade que o seu supervisor possui sobre eles. Incitando, desta forma, uma relação desigual e pouco recíproca, havendo uma exagerada distinção de papéis, à qual pode resultar numa postura de subjugação do PAEC.

Aliada a este sentimento de desigualdade, agrava-se o facto que se pressupõe ao supervisor uma formação especializada, mas a sua maioria não detém, podendo mesmo, por vezes, levar a experiências com uma capacidade formativa reduzida.

Em suma, compete ao PTT assumir-se como impulsionador de ambientes de aprendizagens significativas nos alunos, tendo em vista o seu desenvolvimento integral, superando a fragmentação curricular, através de uma cultura de cooperação e articulação com o grupo de profissionais que diariamente trabalham dimensões disciplinares, não disciplinares e de enriquecimento do currículo.

## 2.6. VERTENTE CRIATIVA, EXPRESSIVA E LÚDICA DA APRENDIZAGEM DAS AEC

O conceito de criatividade foi-se transformando desde os seus primórdios e na Antiguidade Grega, a criatividade era encarada de duas formas.

A primeira como loucura, onde aqueles que se desviavam dos padrões de normalidade da sociedade eram julgados como estranhos e até loucos.

A segunda como “génios” por inspiração divina (Wechsler, 1993). Acreditava-se que o ser humano era apenas um simples recetor deste dom por entidades superiores, não tendo nenhum controlo sobre o mesmo e considerado-o um ser privilegiado.



Alencar (2007) e Lubart (2007) também reforçam a ideia que nesta época acreditavam que o ser criativo era um ser abençoado, que em determinado momento fazia emergir as suas características criativas.

Atualmente, criar representa “(...) inovar – estabelecer novas relações entre ideias já existentes, ou criar novas ideias, que servirão como novas fonte de conhecimento e inspiração e, proporcionarão novas visões da "verdade" sobre o mundo e a condição humana.” (Robinson, 1982, p. 22)

Neste sentido, podemos afirmar que criar não impõe algo inteiramente novo e possibilita um olhar sobre o mundo renovado, não considerando estanques as ideias sobre o mesmo.

A criatividade pode ser olhada como uma forma de insatisfação e inconformismo face à realidade envolvente. As necessidades, aspirações e desejos surgem da inadaptação ao mundo e são um impulsionador da criatividade (Vygotsky, 2012).

Robinson (1982) salienta que a criatividade é uma forma de inteligência, devendo ser treinada como qualquer outro modo de pensar, acrescentando ainda, que requer disciplina, experiência e conhecimentos prévios.

Torrance (1976), acrescenta ainda que não chega ser dotado de um QI elevado, um talento especial e habilidades técnicas.

Perante estas perspetivas e segundo o consenso dos autores Alencar (2003), Robinson (1982), Vygotsky (2012) e Torrance (1976), a criatividade é intrínseca a todo o ser humano e o seu desenvolvimento exige estimulação por parte do ambiente e das pessoas que o rodeiam.

O mundo está em constante mutação, evoluindo cada vez mais, sendo que o que é atual hoje, é antiquado amanhã.

Neste sentido, a criatividade é um trunfo essencial e imprescindível ao progresso “(...) o futuro da nossa civilização - nossa própria sobrevivência – depende da qualidade de imaginação criadora da próxima geração.” (Torrance, 1976, p. 86).

Uma pessoa criativa tem maior capacidade de resolver problemas afetivos, adaptando-se ao contexto social que despoleta um melhor desempenho profissional (Lubart, 2007).

Munari (1987) reforça esta ideia referindo que quem não desenvolve a sua criatividade tornar-se-á uma pessoa incompleta, sem apetências para solucionar os seus problemas, individualista e com dificuldades em se adaptar às transformações da vida.

Ser menos preconceituoso e aceitar ideias diferentes das suas, são qualidades do ser criativo que despoletam em pessoas estáveis e abertas a pensamentos e ideias mais irracionais vindas de si mesmas (Torrance, 1976).

O pensamento divergente é uma das características fulcrais do ser criativo, uma vez que este leva à possibilidade de múltiplas soluções, envolvendo a formação de ideias em quantidade e qualidade, originalidade, flexibilidade e sensibilidade.

É neste sentido que a escola assume um papel de grande importância relativamente à criatividade, uma vez que o desenvolvimento holístico da criança é o principal objetivo da educação, esta não pode descurar a sua função de a fomentar nos futuros cidadãos.

No entanto, uma das grandes dificuldades no desenvolvimento da criatividade nas escolas relaciona-se com a perceção errada deste conceito que alguns professores ainda têm.

Certos profissionais da educação acreditam que a criatividade é uma capacidade presente em apenas alguns indivíduos, o que afasta a responsabilidade da escola e da sociedade em estimulá-la naqueles que “não a têm presente”, ou mesmo naqueles que a têm, visto que muitos também pensam que esta não é suscetível de ser aprimorada por, supostamente, apenas depender de fatores internos (Alencar, 1986).

Para Robinson (1982), a estimulação da confiança da criança em se exprimir e dando-lhe oportunidade de se desenvolver criativamente, proporcionando a emergência dos seus talentos, é recorrendo às artes. Refere

ainda que sendo detentoras de conhecimentos de várias áreas estas desenvolvem totalmente o seu potencial.

As “(...) possibilidades criativas nascem da contínua atualização e do alargamento do conhecimento em todos os domínios” (Munari, 1987, p. 123). Neste sentido, não podemos descurar que o conhecimento está relacionado com a criatividade, tanto como meio para alcançá-lo, como proveito da mesma, ou seja, a criatividade facilita a aquisição de novos conhecimentos (Getzels e Jackson, 1962) e os professores terão de ter consciência disso mesmo.

Robinson (1982), salienta que só nas salas de aula em que haja liberdade criativa, onde possam explorar e criar o mundo pelas suas próprias mãos, é que estará presente o verdadeiro sentido de educação criativa.

Os alunos sentem satisfação na aprendizagem quando esta é feita de forma lúdica e recorrendo à descoberta.

A atividade lúdica surge como uma exteriorização da criança livre e espontânea do comportamento e desenvolvimento de qualquer ser humano (Pessanha, 2001).

Neste sentido, o desenvolvimento da atividade lúdica na criança demonstra-se um meio facilitador e impulsionador da aprendizagem, permitindo o seu crescimento pessoal, social, cultural e construção de conhecimento (Santos, 2000).

Almeida (2008) refere ainda que a atividade lúdica nas crianças está ligada a um conjunto de características, que possibilitam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de componentes como a satisfação, comunicação, criatividade, capacidade motora, convivência intercultural e interpessoal, a pró-atividade e ainda a integração e a inclusão de todas as crianças.

Quando pensamos em atividade lúdica associamos logo ao brincar e jogar, uma vez que desde a nascença são as atividades com que a maioria das crianças se diverte.

Para Abramowicz e Wajskop (1995) “brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autónoma, cooperativa e criativa” (p. 56).

O brincar contribui para o desenvolvimento da criança, uma vez que o seu carácter lúdico, despoleta a sua integração, socialização e a aquisição e partilha de competências (Corsano, 2002).

Kishimoto (1994) salienta que:

o brincar é muito importante no desenvolvimento da criança, sendo também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala. O brincar auxilia a criança na aprendizagem da fala, uma vez que esta tenta exprimir em palavras tudo o que vai no seu pensamento durante a ação lúdica (p. 68).

Chateau (1987) refere o jogo como uma componente essencial na vida do ser humano, devendo estar presente em todas as etapas da sua vida, principalmente na infância. Enfatiza ainda o facto de que qualquer profissional da educação dever utilizá-lo como metodologia de trabalho e não apenas como uma atividade de puro divertimento.

Uma vez que a vertente lúdica é uma parte integrante da nossa sociedade e do ser humano, os professores devem tê-la em conta e aproveitá-la para ensinar e conseqüentemente as crianças aprenderem mais e melhor.

Desta forma, além de entusiasmantes estas as atividades lúdicas proporcionam aprendizagens bem definidas e específicas, onde as crianças se sentem envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

As atividades lúdicas não devem ser implementadas ao acaso, “é necessário que o jogo tenha um verdadeiro papel pedagógico” (Serrão & Carvalho, 2011, p. 8). Os jogos não devem ser usados pelo Professor apenas para os alunos se divertirem, estes para que sejam verdadeiramente enriquecedores do ponto vista pedagógico, têm de ser devidamente refletidos e planificados.

Contudo, apesar do lúdico estar desde sempre presente na educação (Araújo, 2009), infelizmente esta metodologia ainda se revela um pouco

duvidosa para muitos profissionais da educação, tal como refere Araújo (2009), “o espaço do brincar na escola ... é algo ainda permeado de incertezas... em algumas instituições, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras actividades, consideradas mais produtivas” (p. 2).



### **3. CAPÍTULO III – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

#### **3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

- Conhecer as necessidades dos alunos em relação às AEC;
- Conhecer o que os professores e Diretor de Agrupamento consideram como pertinente em relação às AEC;
- Verificar a eficácia das AEC;
- Analisar a sua distribuição por áreas, anos letivos e carga horária, de acordo com as necessidades;

#### **3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO**

O Agrupamento de Escolas Y é constituído por oito estabelecimentos de ensino (sete do 1º Ciclo e um de básico e secundário) situados em quatro freguesias. Na área de implantação deste Agrupamento, tem-se verificado um aumento populacional, entre os 15 a 20% em duas das suas freguesias, uma delas onde se situa a escola em estudo, tendo como consequência um acentuado crescimento urbanístico, surgindo novas urbanizações de qualidade média, média /alta.

No entanto, as freguesias da área de implantação do Agrupamento apresentam uma densidade populacional bastante inferior à densidade populacional concelhia, condizente com as características de ruralidade que muitas delas ainda apresentam.

As escolas deste Agrupamento inserem-se numa área onde persiste a atividade agrícola e pecuária que tendo um significado económico diminuto é

ainda relevante na paisagem. Uma observação menos atenta poderia levar-nos a afirmar que nos encontramos perante uma população globalmente pertencente à classe média/baixa tendencialmente homogénea em termos socioeconómicos. Não sendo esta afirmação totalmente incorreta, poderemos igualmente referir a existência de contrastes significativos, onde encontramos pessoas a viver em condições precárias e famílias de classe média/alta, proveniente das novas urbanizações.

A freguesia onde se insere a Escola X é essencialmente rural, registando-se a existência de uma urbanização de classe média/alta, algumas indústrias e comércio de pequena dimensão. Comparativamente com outras freguesias do concelho revela um atraso no desenvolvimento estrutural e social. É mal servida de transportes públicos e por deficiente rede viária, o que dificulta a comunicação e a mobilidade dos seus habitantes, podendo ser estes alguns fatores que justificam o seu isolamento e o fraco progresso.

#### CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA X

Neste espaço escolar, existem dois edifícios: um de arquitetura recente e outro mais antigo. O edifício principal é o de plano centenário, constituído por um bloco, ocupado pelos alunos do 1º Ciclo, com dois pisos. O rés-do-chão é composto por três espaços: duas salas de aula (1º e 2º ano) e um laboratório de informática, pouco equipado e praticamente inativo. O 1º andar contém apenas duas salas de aula (3º e 4º ano). Anexo a este edifício (no exterior, rés-do-chão) existem dois pátios cobertos, onde estão os sanitários femininos e masculinos.

No edifício mais recente (inaugurado em 2007), existe um espaço amplo denominado polivalente, que serve de refeitório, uma cozinha, instalações sanitárias, uma arrecadação e três salas, uma onde funciona a turma da pré-escolar e as outras duas para as atividades de apoio à família (pré-escolar e 1º ciclo).

O espaço exterior possui um campo de jogos, um relvado onde as crianças podem brincar e um parque infantil.



A Escola X contempla 97 alunos matriculados, distribuídos por cinco turmas. O quadro seguinte ilustra a sua distribuição e frequência nas AEC.

Tabela 1 – Distribuição de alunos por nível escolar e frequência nas AEC

Nível Escolar	Nº de alunos	Frequência AEC
Pré-Escolar	26	26
1º ano	18	18
2º ano	17	16
3º ano	20	18
4º ano	16	15
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>93</b>

No que concerne à formação do corpo docente, este é constituído por uma Educadora de Infância, cinco professores do 1º Ciclo e uma professora de Inglês, sendo a coordenação da escola exercida pela Educadora de Infância.

O apoio educativo é assegurado por uma professora, prestando, cerca de seis horas semanais de apoio nesta escola.

De salientar que destes docentes, apenas quatro docentes exercem funções nesta escola há alguns anos, pertencendo ao quadro do Agrupamento, enquanto os outros dois são contratados.

As AEC são desenvolvidas por três técnicos contratados pelo Município: dois técnicos de Atividades Lúdico Expressivas (um de Expressão Musical e um de Ligação da Escola ao Meio) e um de Atividade Física e Desportiva. Todos estes técnicos possuem habilitação com qualificação profissional para o exercício de funções docentes na área da atividade que estão a desenvolver. De referir ainda que cada técnico tem um horário entre seis (Expressão Musical e Ligação da Escola ao Meio) e nove horas de trabalho (AFD) no Agrupamento.

O restante pessoal não docente que exerce funções nesta escola é constituído por cinco trabalhadores, respetivamente: duas assistentes

operacionais de carreira, duas funcionárias com contratos de emprego e inserção que exercem funções como assistentes operacionais e uma assistente técnica, colocada pela Autarquia que assegura o desenvolvimento das Atividades de Apoio à Família no Pré-Escolar.

No que diz respeito ao clima e ambiente da escola, podemos mencionar que existe um ambiente favorável, caracterizado por um bom relacionamento entre toda a comunidade educativa.

### 3.3.PÚBLICO-ALVO

Dado tratar-se de um trabalho de natureza qualitativa, a população/universo centra-se nos alunos que frequentam as AEC na Escola X.

Serão auscultados os alunos através de inquéritos por questionário, os PAEC e PTT através de *focus-group* e uma entrevista semiestruturada à Diretora de Agrupamento.

Neste sentido, a dimensão da amostra é de três PAEC, quatro PTT, 67 alunos (18+16+18+15) e uma Diretora de Agrupamento (DA).

### 3.4.METODOLOGIA

O desenvolvimento de um trabalho de investigação desta natureza impõe a escolha de um modelo conceptual que possa orientar as diferentes tarefas da mesma, no sentido de constituir um rumo facilitador das pesquisas a efetuar, bem como da análise, interpretação e apresentação de dados.

A realização deste trabalho insere-se num paradigma interpretativo e será conseguida através do desenvolvimento de um método qualitativo, baseado na análise de inquéritos e entrevistas sobre um caso específico.

Os métodos qualitativos na investigação em Educação são, segundo Almeida e Freire (2000), pertinentes por possibilitarem apreensão das “significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interactiva da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro” (p. 98).

Tuckman (2005) salienta ainda que “a investigação qualitativa desenvolve-se em situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (p.532).

Tendo em conta que remete para um caso particular, havendo a necessidade interna de aferir a pertinência das AEC face aos recursos disponíveis, a preservação das características da turmas, a análise de contextos da vida real e o uso de técnicas variadas de recolha de informação, a metodologia utilizada será o estudo de caso, em que “consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social” (Fortin, Côté e Filion, 2009; p. 241).

De acordo com Yin (2005), “O estudo de caso não implica nenhuma forma particular de recolha de dados. Implica sim o uso de múltiplas fontes de evidência, convergindo para o mesmo conjunto de questões” (p.65).

O estudo de caso recorre assim a diversas técnicas próprias da investigação qualitativa no processo de recolha de dados.

O desenvolvimento de um estudo de caso contribui para aumentar o conhecimento que se tem de um determinado grupo ou situação podendo, mesmo, abrir caminho para outros estudos, sendo este o nosso intuito.

### 3.5.TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Consciente de que as técnicas de investigação num projeto se reportam a um conjunto de dados claros e facilmente interpretados, e percebendo a necessária intenção de estes poderem fomentar uma recolha de dados que permitem o estudo e compreensão da realidade, optei pela análise documental, aplicação de entrevistas de *focus-group*, inquéritos por questionário e entrevista semiestruturada individual.

#### ANÁLISE DOCUMENTAL

Com o objetivo de compreender a situação das AEC, no Agrupamento de Escolas Y onde decorreu o estudo, foram consultados alguns documentos oficiais de comunicação externa.

Esta é uma análise “útil na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema escolar” (Bodgan e Biklen,1994; p.181).

Os documentos oficiais do Agrupamento e a Autarquia (entidade promotora das AEC) analisados no âmbito deste estudo foram o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e documentos orientadores.

#### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL

A entrevista é uma técnica de abertura comunicativa entre os intervenientes de forma a garantir a espontaneidade das respostas. Embora obedecendo à estrutura de um guião, no decorrer da entrevista é possível registar opiniões individuais dos entrevistados e manter uma conversa flexível ao longo do processo.

A entrevista semiestruturada dá liberdade aos entrevistados para falarem sobre os seus pontos de vista, não descurando do tema e dos tópicos úteis ao estudo.

Segundo Bell (2004) a entrevista semiestruturada é uma “entrevista guiada ou focalizada” (p.141), com uma síntese de temas indispensáveis para serem esclarecidos.

A aplicação da entrevista individual realizada à DA é bastante pertinente para o estudo de caso, pois a mesma fechará a recolha de dados. O guião (Apêndice 1) será realizado após ser feita a análise dos restantes dados, por forma a contrapor algumas informações recolhidas e analisar a perspectiva do órgão máximo que dirige a instituição de estudo.

#### ENTREVISTA *FOCUS-GROUP*

A escolha como uma das recolhas de dados recaiu na realização de uma entrevista *focus-group* aos PAEC e PTT, pois consideramos esta uma técnica pertinente, onde a dinâmica de grupo poderá ser positiva para os resultados através de uma discussão moderada do tema.

Linhorst (2002) menciona a entrevista de *focus group* como uma técnica qualitativa de recolha de dados apoiada num pequeno grupo de participantes que permite ao investigador explorar os fenómenos de uma forma mais aprofundada.

Para Vaughn, Schumm, e Sinagub (1996) a entrevista de *focus group* é uma entrevista semiestruturada realizada a um pequeno grupo, em que o entrevistador lança um tema de conversa de acordo com o estudo, instigando à discussão onde recolherá informação sobre as perceções dos participantes. A utilização deste tipo de entrevista permite-nos alcançar uma grande riqueza de informação relativamente ao tema a tratar, pois a discussão em grupo estimula os entrevistados a participar e a dar a sua opinião, permitindo-lhes uma maior liberdade de expressão com partilha de ideias e experiências.

No desenvolvimento do estudo optámos pela realização de duas entrevistas de *focus group*, uma com os PAEC e outra com os PTT.

As entrevistas foram previamente preparadas através de dois guiões (Apêndice 3 e 5) de acordo com o modelo apresentado por Estrela (1994) que

previam algumas questões introdutórias indo progressivamente ao encontro do tema central de cada uma delas.

Não foi feito nenhum registo áudio das mesmas, para que se mantivesse um ambiente mais descontraído e propício ao diálogo sobre os temas. Foram feitos os registos e transcrições por mim e por um elemento alheio à comunidade escolar com conhecimento do estudo, do que consideramos como mais pertinente e relevante para análise em cada ponto.

#### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a um assunto (...) que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1992; p. 190).

Este é um instrumento de recolha de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que podem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Os questionários (Apêndice 7) foram realizados aos alunos, uma vez que são um número elevado, esta é a técnica mais vantajosa no sentido em que simplifica a análise da resposta e dada a sua faixa etária a lista de respostas ajuda a clarificar o significado da questão, sendo mais fácil e rápido de responder.

De referir que, tendo em conta que os alunos do 1º ano não sabiam ler, tivemos de pronunciar as perguntas e opções de resposta. Ao assinalar as respostas dadas pelos alunos, nunca foi demonstrado qualquer tipo de expressão de julgamento ou emoção, perante as respostas dadas, por forma a que não houvesse qualquer constrangimento em escolher uma opção em detrimento de outra.

### 3.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

#### 3.6.1. Análise Documental

Na análise documental, recorreremos a documentos orientadores do processo educativo vigente no Agrupamento Y e orientações pedagógicas de cada AEC provenientes da autarquia.

##### PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO

Após a leitura e análise do PEA é perceptível a valorização de capacidades que permitam o crescimento e interação dos seus futuros cidadãos tendo como tema aglutinador das suas práticas educativas o de “Crescer, Saber e Ser”, sendo este o mote que norteia todo o projeto. Tem como domínios de intervenção prioritária o Sucesso escolar, a Educação para a cidadania e a Inclusão social, ao que podemos refletir que a AEC de Ligação da Escola ao Meio, terá sido escolhida em função deste tema, uma vez que esta atividade integra conteúdos neste sentido.

O agrupamento demonstra estar aberto e recetivo a ideias, projetos, inovações e parcerias, preconizando a complementaridade de todos os agentes educativos na defesa e partilha dos princípios e valores subjacentes à educação. Salienta a importância da partilha e articulação de todos os agentes educativos tendo em conta sempre os interesses e motivações dos alunos, indo ao encontro do que é também descrito nas orientações regidas pelas AEC, como mais abaixo iremos apresentar.

Pretendendo estreitar os laços entre a escola e a comunidade, numa perspetiva de enriquecimento mútuo partilhado, o Agrupamento pretende impulsionar um modelo pedagógico que seja ajustado aos interesses e às necessidades dos alunos, respondendo também às necessidades da comunidade e às exigências do mundo atual.” (PEA, 2014, p. 3)

No PEA, descreve as ofertas educativas para todos os anos de escolaridade do 1º Ciclo as AEC: Inglês, Atividade Física e Desportiva (AFD) e PLE (Projeto Lúdico Expressivo). Contudo, esta oferta já se encontra desatualizada, uma vez que o PEA foi elaborado em 2014, para o período de 2014-2017, atualmente o Inglês passou a ser curricular e PLE passou a ser ALE (Atividades Lúdico Expressivas) com duas vertentes, Expressão Musical (EM) e Ligação da Escola ao Meio (LEM).

A escolha destas atividades é feita pelo Agrupamento em parceria com a Autarquia, que é a entidade promotora. O Conselho Pedagógico aprova a oferta educativa e a distribuição da carga horária.

#### PROJETO CURRICULAR DE AGRUPAMENTO

Neste documento é mais uma vez salientado a importância da formação global do aluno, mencionando as AEC como parte integrante deste processo.

O Agrupamento de Escolas Y “promove diversos projetos e atividades de enriquecimento curricular, de carácter inter e transdisciplinar, que têm como objetivo desenvolver a formação integral dos alunos e potenciar as suas capacidades para melhor os preparar para os desafios do mundo atual.” (PCA, 2014, p.24)

No PCA é descrito o horário de funcionamento das escolas do 1.º CEB do Agrupamento contemplando as atividades letivas, atividades de animação e apoio à família e as AEC. É salientado que a implementação, horário de funcionamento e programação das AEC são definidos anualmente em reunião entre a autarquia e a direção do Agrupamento, sendo a inscrição/frequência, facultativa e gratuita.

São mencionadas as AEC implementadas e reforçada a sua finalidade, evocando o Despacho n.º 9265-B/ 2013, como sendo importantes para o desenvolvimento das crianças e, consequentemente, o seu sucesso escolar futuro.

Através da análise dos horários verificamos que o 1º e 2º anos têm as mesmas AEC e a mesma carga horária semanal de cinco horas. Estas horas são



distribuídas por duas horas de ALE EM, uma hora de ALE LEM e duas horas de AFD. As atividades realizam-se apenas depois da componente letiva da tarde. Tal como é possível verificar na ilustração 1.

Ilustração 1 – Horários das turmas do 1º ao 4º ano

1º ANO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00-10:00	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
10:00-10:30	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-12:00	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
12:00-12:30	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-14:30	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO
14:30-15:00	ESTUDO DO MEIO	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO
15:00-16:00	EXPRESSÕES	APOIO AO ESTUDO	CIDADANIA	EXPRESSÕES	APOIO AO ESTUDO
16:00-16:30	INTERVALO				
16:30-17:30	AEC EM	AEC AFD	AEC LEM	AEC EM	AEC AFD
3º ANO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00-10:00	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
10:00-10:30	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-12:00	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
12:00-12:30	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	INGLÊS	MATEMÁTICA
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-14:30	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS
14:30-15:00	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS
15:00-16:00	AEC EM	EXPRESSÕES	INGLÊS	EXPRESSÕES	APOIO AO ESTUDO
16:00-16:30	INTERVALO				
16:30-17:30	AEC AFD	APOIO AO ESTUDO	AEC AFD	CIDADANIA	EXPRESSÕES
2º ANO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00-10:00	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
10:00-10:30	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-12:00	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
12:00-12:30	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-14:30	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	EXPRESSÕES	ESTUDO DO MEIO
14:30-15:00	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO	MATEMÁTICA	EXPRESSÕES	ESTUDO DO MEIO
15:00-16:00	AEC AFD	EXPRESSÕES	CIDADANIA	EXPRESSÕES	AEC AFD
16:00-16:30	INTERVALO				
16:30-17:30	AEC LEM	APOIO AO ESTUDO	AEC EM	APOIO AO ESTUDO	AEC EM
4º ANO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00-10:00	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
10:00-10:30	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-12:00	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
12:00-12:30	INGLÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-14:30	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	EXPRESSÕES	ESTUDO DO MEIO
14:30-15:00	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	EXPRESSÕES	ESTUDO DO MEIO
15:00-16:00	EXPRESSÕES	AEC AFD	ESTUDO DO MEIO	EXPRESSÕES	CIDADANIA
16:00-16:30	INTERVALO				
16:30-17:30	APOIO AO ESTUDO	AEC EM	INGLÊS	AEC AFD	APOIO AO ESTUDO

A opção de flexibilizar parcialmente o horário letivo, nos 2º, 3º e 4º anos, decorrerá da necessidade de assegurar um horário maior aos PAEC, tentando fixá-los à escola e evitar trocas consecutivas de professor sempre que o mesmo consegue um horário melhor noutra escola. Esta flexibilização ainda que parcial permite uma melhor articulação com os PTT, uma vez que permanecem na escola no intervalo aproveitando o mesmo para trocar informações.

Relativamente à articulação AEC/1.º CEB esta é determinada referindo a presença em reuniões e planificações conjuntas.

Os conselhos de docentes de ano, no 1º CEB, são constituídos por todos os professores das escolas do agrupamento que lecionam o mesmo ano de escolaridade (...). Sempre que necessário, poderão estar presentes nas reuniões outros docentes, designadamente de disciplinas ou áreas disciplinares, de apoio educativo/educação especial e das atividades de enriquecimento curricular, com vista à adoção de medidas de pedagogia diferenciada e de reforço da articulação interdisciplinar. (PCA, 2014, p.10)

“Os docentes das AEC participam, sempre que possível, nas reuniões de avaliação.” (PCA, 2014, p.20)

A planificação das AEC envolve os Departamentos Curriculares do 1.º CEB e outros (de acordo com as áreas em oferta) e é aprovada em Conselho Pedagógico.

No que concerne à supervisão das AEC esta é da responsabilidade dos órgãos competentes do Agrupamento e assegurada em reuniões da Equipa de Coordenação das AEC, que conta com a presença da Direção, das entidades parceiras, dos Coordenadores de Escola e de Departamento e de outros convidados.

#### ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS AEC ALE - LIGAÇÃO DA ESCOLA AO MEIO

Nas orientações apresentadas para esta atividade é salientada a necessidade de o trabalho desenvolvido ir de encontro aos desafios da comunidade local e global.

O documento orienta os professores para que, a partir do 2º Período, seja implementado um projeto, com os alunos.

“A realização de um projeto será o resultado final de um trabalho em que os alunos desempenham o papel de criadores, assumindo-se mesmo como embaixadores da criatividade e da cidadania.” (Orientações Pedagógicas, AEC ALE-LEM, 2016, p.2)

#### ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS AEC ALE - EXPRESSÃO MUSICAL

Neste documento é mais uma vez visível a preocupação em adaptar o que é trabalhado às necessidades e vivências dos alunos.

“A atividade de enriquecimento curricular, ALE (atividades lúdico-expressivas) – Expressão Musical, procura responder às necessidades e potencialidades criadas pelas diferentes interações sonoro-musicais vivenciadas pelos alunos e pela sociedade em que estão inseridos.”(Orientações Pedagógicas, AEC ALE-EM, 2016, p.2)

A articulação entre a AEC e componente letiva é referida como fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Os dias festivos poderão também ser alvo de trabalho ao longo de todo o ano.

O reforço na realização de atividades inteiramente lúdicas é feito ao longo de todo o documento.

#### ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS AEC – ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA

Neste documento é enfatizada a necessidade de abordar todos os temas de forma lúdica e articulando o PTT de modo a consolidar aprendizagens adquiridas, aplicando os conhecimentos em contextos reais.

“O caráter lúdico deverá estar presente em todas as aulas, constituindo-se como a essência das Atividades de Enriquecimento Curricular.” (Orientações Pedagógicas, AEC AFD, 2016, p.2)

#### 3.6.2. Análise *Focus-Group* aos Professores AEC

A sessão do grupo focal foi realizada com os três PAEC que lecionam na Escola X. A entrevista foi feita de acordo com um guião previamente estabelecido (Apêndice 3), com nove tópicos chave. Esta entrevista conjunta operou como um momento de comunicação e de reflexão participada, permitindo a partilha de opiniões. O moderador, para além de colocar os pontos de discussão, teve como funções: garantir a intervenção de todos, estimular e incentivar a participação e intervir quando houve algum desvio do tema.

Como já referimos anteriormente, não foi feito um registo áudio, para que não houvesse nenhum tipo de constrangimento na comunicação e mantendo um ambiente mais favorável à discussão do tema. Foram feitos registos e transcrições do que consideramos fulcral para a análise (Apêndice 4).

Feita a apresentação e fundamentação da nossa investigação aos PAEC, fomos colocando os tópicos de discussão, que passamos a apresentar, bem como a sua análise.

Denominamos por PAEC1 a professora que leciona a AEC ALE LEM, PAEC2 a PAEC ALE Expressão Musical e PAEC3 o professor da AEC AFD.

#### TÓPICO 1- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ESCOLA X:

Todos os professores já exerceram funções de PAEC e apenas o PAEC3 já tinha lecionado naquela escola.

#### TÓPICO 2 - RELAÇÃO COM A ESCOLA, PROFESSORES E ALUNOS:

De um modo geral, todos caracterizaram a relação com a escola como positiva e agradável, tendo sido muito bem recebidos. Contudo o PAEC 2, salientou que por vezes sente alguma discriminação pelo exercício da sua função se reger apenas às AEC, referindo que “existem alguns momentos que sinto que somos “os professores AEC”, diminuindo o valor do nosso papel na escola, desvalorizando de algum modo o que fazemos, ou para quê que nós estamos lá”.

Relativamente à relação com os PTT esta também é referida como boa, havendo troca de informações relativas aos comportamentos dos alunos e casos especiais. A PAEC2 salientou ainda que já teve experiências menos positivas neste aspeto, referindo: “Já passei por escolas aqui perto na qual a relação com os a maioria dos PTT, e até com a coordenadora, era quase inexistente.”

Na relação entre PAEC, todos foram unânimes e concordaram que a maior afinidade é entre si, argumentando que já se conheciam de outras escolas e tinham necessidade de trabalhar juntos tendo em conta a metodologia

utilizada. A PAEC2 referiu ainda que “O facto de termos a mesma posição na escola aproxima-nos mais.”

Com os alunos, a relação foi descrita por todos como positiva devido ao seu conteúdo lúdico, principalmente em AFD que o PAEC3 menciona “Nós (AFD) temos uma vantagem, são poucos os alunos que não gostam das aulas de AFD”.

### TÓPICO 3 - ARTICULAÇÃO COM O PTT:

Relativamente à articulação com os PTT todos os PAEC concordaram que a mesma se cinge à transmissão de informação sobre comportamentos e em casos mais problemáticos existe uma intervenção conjunta. No entanto, nas festividades todos mencionaram que são requisitados para trabalhar em conjunto com os PTT. A PAEC1 refere que tendo em conta a especificidade desta atividade em trabalhar por projetos requer a colaboração dos PTT no qual se mostram disponíveis. Contudo, esta simples colaboração poderia ser um trabalho conjunto e integrado, uma vez que, após a análise documental feita às orientações pedagógicas de LEM, é perceptível ver que maioria dos conteúdos a trabalhar são os mesmos abordados pelo PTT, principalmente em matérias lecionadas de Estudo do Meio e na oferta complementar de Educação para a Cidadania.

### TÓPICO 4 - IMAGEM QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE O PAEC:

Na perspetiva dos PAEC, a imagem que os alunos têm deles não é a mesma que têm dos restantes professores, consideram que são vistos como “alguém que vai lá fazer umas atividades para entreter” (PAEC1) ou então professores de “mentira” tal como refere a PAEC2: “já me chegaram a perguntar pela PTT e disseram: Ó Professora viste a nossa Professora de verdade? Óbvio, que se os PTT são de verdade, nós somos o quê? De mentira!”.

## TÓPICO 5 - CONTRIBUTOS E FRAGILIDADES DAS AEC:

Na opinião dos PAEC, o contributo das AEC é fundamentalmente o enriquecimento dos alunos, não só curricular, mas a todos os níveis.

No que concerne às fragilidades, todos apontaram diferentes pontos, mas os três concordaram entre si reforçando as suas ideias.

A PAEC1 iniciou por referir que muitos participantes das AEC apenas o faziam por os pais não terem como os vir buscar mais cedo, descurando a importância atribuída pelos mesmos na participação dos seus educandos. Indo de encontro a esta desvalorização, a PAEC2 reforça esta ideia pelo carácter lúdico das AEC, dizendo “Existem pais e PTT que não consideram o nosso trabalho como docente, desvalorizando-o pelo seu carácter lúdico”.

No entanto, ainda na perspectiva da PAEC1, esta aponta como principal flagelo das AEC os horários, quer para alunos, uma vez que são sempre após a componente letiva, quer para professores que perante a não flexibilização destes lhes reduz o horário de laboral para um máximo de 10h semanais.

O PAEC3 concordou com os pontos apresentados e acrescentou o facto da não obrigatoriedade de frequência fragilizar a credibilidade das AEC como verdadeiramente enriquecedoras para os alunos.

## TÓPICO 6 - SATISFAÇÃO PERANTE O PROJETO AEC:

De um modo geral, dizem-se pouco satisfeitos, é perceptível ver que se sentem incomodados com alguns factos e apresentam-nos como possíveis causas dos seus descontentamentos. Mencionam novamente as fragilidades apontadas, como a não-obrigatoriedade e horários, as faltas de condições profissionais são mencionadas por todos como a principal causa de desmotivação.

A PAEC2 reforça esta ideia dizendo “Adoro aquilo que faço, mas gostava de sentir que tenho uma carreira.”

O PAEC3 resume todos os pontos negativos discutidos durante a entrevista: “Reduzida, devido à falta de condições profissionais, falta de estabilidade e garantias para o Professor, o que por outro lado, fragiliza a

nossa imagem no contexto escolar e ao mesmo tempo faz com que alguns agentes educativos, tais como pais, PTT, coordenadores, escola, descredibilizem o trabalho por nós realizado, e nos coloquem ainda mais numa situação vulnerável.”

A PAEC1 faz questão de salientar que apesar destes descontentamentos há uma preocupação dos PAEC e também coordenação municipal em manter o rigor e profissionalismo que lhes compete por forma a melhorar o projeto.

#### TÓPICO 7 - MODO COMO PLANIFICAM E REALIZAM AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS:

Neste ponto todos referiram que apresentam as planificações no início de cada período seguindo as orientações pedagógicas cedidas pelo município que por sua vez vão ao encontro das orientações do ministério.

Esta planificação não é estanque e adaptam-na consoante as necessidades dos alunos e escola.

#### TÓPICO 8 - TIPO DE ATIVIDADES REALIZADAS COM OS ALUNOS:

Todos demonstram preocupação em realizar atividades diferentes, privilegiando sempre a componente lúdica e o trabalho de equipa. Referem a adaptação às características e experiências dos alunos, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. O PAEC2 salienta: “Aprendemos a trabalhar em grupo e a respeitar o próximo... Não criticamos aquilo que cada um consegue fazer e não desistimos de tentar.”

Mais uma vez a metodologia de projeto em ALE é mencionada e tudo o que dela advém para a realização de atividades.

#### TÓPICO 9 - CARGA HORÁRIA ATRIBUÍDA A CADA ÁREA E SUA PERTINÊNCIA:

No que concerne à carga horária, a opinião é bastante clara. Todos a consideram insuficiente, tendo em conta a importância de cada uma das suas áreas.

A PAEC1 refere que a AEC LEM só os 1º e 2º anos é que têm e apenas hora, descurando desta área principalmente em alunos mais velhos que seriam importantes estar sensibilizados para as áreas que trabalha.

Para a PAEC2 que apenas tem uma hora da sua atividade nos 3º e 4º anos, salienta que: “os 3º e 4º anos têm apenas uma hora por semana, não se torna verdadeiramente produtivo, nem permite um trabalho promissor.”

O PAEC3 termina referindo a pertinência da sua AEC e que uma maior carga horária poderia melhorar e criar hábitos de vida saudáveis nos seus alunos: “tendo em conta tudo aquilo que sabemos e ouvimos sobre os níveis de obesidade infantil, sedentarismo, problemas de saúde, contribuindo para todos eles os baixos níveis de atividade física da população em geral, seria importante uma maior carga horária de forma a criarmos e incutirmos hábitos de vida saudáveis nos nossos alunos, o gosto pela prática desportiva, pelo movimento do corpo (...) De modo a criarmos jovens e adultos mais saudáveis e ativos.”

### 3.6.3. Análise *Focus-Group* aos Professores Titulares

A entrevista de *Focus Group* foi realizada aos quatro PTT que lecionam na Escola X. Com o apoio do guião previamente realizado (Apêndice 5), que contemplava oito tópicos de desenvolvimento, foi realizada uma reflexão conjunta por forma a perceber a participação, os interesses e a pertinência das AEC, na perspetiva dos PTT.

O registo dos pontos essenciais foram realizados em papel e transcritos (Apêndice 4) não recorrendo a um aparelho áudio para gravar as opiniões.

Após a argumentação da escolha do tema em estudo, deu-se início à reflexão e à consecutiva análise apresentada.

Atribuímos a designação PTT1, 2, 3 e 4 para os professores que assumem as turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos respetivamente.



#### TÓPICO 1 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ESCOLA X:

A experiência profissional nesta escola por parte dos PTT é heterogênea, temos dois PTT, 2º e 3º ano de escolaridade, que lecionam nesta escola há alguns anos, 8 e 4 anos respetivamente. Ao contrário dos PTT do 2º e 4º anos de escolaridade, que apenas iniciaram as suas funções nesta instituição no presente ano letivo.

#### TÓPICO 2 - RELAÇÃO COM A ESCOLA, PROFESSORES E ALUNOS:

No que concerne à relação com a comunidade educativa, todos revelaram sentir articulação e cooperação entre todos, chegando a referir a coordenadora como impulsionadora desta interação, citando a PPT2 : “Na nossa escola há sempre uma boa relação entre colegas e AEC, muito por causa da nossa coordenadora que proporciona momentos de convívio e reuniões de trabalho”.

No entanto, o PTT4, como único elemento masculino do grupo e iniciando ele a argumentação, demonstrou-se mais reticente: “A relação com o meio educativo está numa fase inicial, fruto da colocação apenas em setembro. No entanto, posso afirmar como “normal”, alguma partilha, pouca comunicação, pouca interação.”

De salientar que a PTT3 fez questão de mencionar a relação com os encarregados de educação como ponto importante na relação com a escola: “Com os encarregados de educação, considero ter criado empatia com todos os pais, o que motiva o trabalho e alicia a um constante progresso relativamente às relações humanas e interpessoais.”

#### TÓPICO 3 - ARTICULAÇÃO COM OS PROFESSORES AEC:

Neste tópico são-nos apresentados duas opiniões bem distintas. O PTT4 considera que a articulação se cinge aos momentos festivos, dizendo: “Raramente, apenas nos momentos mais festivos.” Enquanto que os restantes referem que há articulação para além das festas, nomeadamente em projetos

e temas trabalhados em componente letiva. A PTT2 refere: “Eu considero que existe articulação com os PAEC, desde temas de aula que são trabalhados nas AEC até às festas e projetos em que pedimos aos colegas que participem e articulem com o PTT” e a PTT1 salienta qualidades dos PAEC como argumentação para a articulação, “existe bastante articulação com os PAEC. Os PAEC são muito dinâmicos, disponíveis e colaboram em todos os projetos”. Por último a PTT3 referiu a sua disponibilidade sempre que solicitada e enquadrada curricularmente: “Estou sempre disponível para realizar atividades de articulação e desenvolver projetos de acordo com o plano anual de atividades e programa curricular”.

#### TÓPICO 4 - CONHECIMENTO DO PROGRAMA DE CADA AEC :

Neste tópico, os PTT4 e 1 referem ter pouco conhecimento do programa de cada AEC, referindo “Conhecimento superficial” e “não tenho grande conhecimento do programa de cada AEC”, respetivamente. Tendo em conta que é o primeiro ano que lecionam nesta escola e agrupamento, ao contrário dos outros PTT não detêm o conhecimento de anos anteriores. As PTT2 e 3 mencionam que lhes é entregue no início de cada período o programa e atividades que pretendem desenvolver.

#### TÓPICO 5 - IMAGEM QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE O PAEC:

Neste ponto de discussão, todos os PTT partilham da opinião que os alunos não veem o PAEC da mesma maneira que o PTT, havendo menos respeito e atribuem como justificação o escasso tempo que os alunos passam com os PAEC. Tal como refere o PTT4 “o PAEC não é respeitado igualmente como o PTT, talvez pela diferença de tempo passado com os alunos” e a PTT2 “Penso que por vezes eles (PAEC), têm dificuldade em impor autoridade na sala, devido ao pouco tempo que passam com os alunos”. A PTT2 menciona o facto de os alunos terem “a ideia de uma aula mais divertida” com o PAEC e aliado a isso, segundo a PTT3, haver mais tolerância por partes destes em relação aos PTT.

#### TÓPICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA AEC E SUA PERTINÊNCIA:

Neste tópico, as PTT1 e 2 concordam com a carga horária atribuída às suas turmas, ao contrário dos PTT3 e 4 que a acham insuficiente.

Como constatamos na análise documental realizada, os 3º e 4º anos tem uma carga horária apenas de três horas semanais, enquanto os 1º e 2º anos têm cinco horas semanais, e esta discrepância reflete-se na opinião dos PTT.

A PTT1 salienta ainda que como PTT considera pertinente as AEC desenvolverem-se apenas no final do dia, mas compreende que para os PAEC seja mais complicado devido à menor disposição das crianças para a aprendizagem referindo: “Pensando como PTT, as AEC no final da tarde estão no horário mais favorável. No entanto, penso não ser favorável para os colegas que lecionam AEC porque os alunos demonstram cansaço e falta de paciência para as atividades propostas”. O PTT4 faz ainda referência à pertinência das AEC, que com um horário reduzido não produzem o efeito pretendido: “Insuficiente carga horária. Devidamente aplicadas, as AEC podiam suprimir muitas dificuldades dos alunos. Na minha opinião as expressões são mais-valias e serão o elemento diferenciador pela positiva num futuro próximo.” A PTT3 termina sugerindo um modelo fixo de duas horas diárias a cada turma.

#### TÓPICO 7 - CONTRIBUTOS E FRAGILIDADES DAS AEC:

Todos os entrevistados referem que as AEC contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, principalmente quando há articulação entre PTT e PAEC, por forma a colmatar áreas que não são tão trabalhadas pelos mesmos por falta de tempo. A PTT1 refere: “Trabalhar especificamente determinadas questões do currículo que o PTT não tem, oportunidade de fazer devido às exigências das áreas curriculares.” A PTT2 salienta ainda as aprendizagens ímpares desenvolvidas pelas AEC, que sem as mesmas os alunos não teriam possibilidade de acesso, bem como a exploração da criatividade mencionada pelo PTT4.

Como fragilidades os entrevistados apontam principalmente a instabilidade profissional dos PAEC e condições de trabalho dadas bem como um currículo pouco esclarecido para as AEC, tal como refere o PTT4: “Têm como fragilidades a incerteza profissional dos PAEC, a não comparação da carreira com os restantes docentes e currículo não claro e pouco esclarecido”.

#### TÓPICO 8 - SATISFAÇÃO PERANTE O PROJETO AEC:

No que concerne à satisfação pelo projeto, as opiniões dividem-se.

O PTT4 refere “Insatisfação face ao potencial que as AEC têm, uma vez que tendem a funcionar mais como ocupação do tempo livre”, este é um dado pertinente uma vez que conhece apenas superficialmente o programa das AEC, como mencionou anteriormente. Contrariando esta opinião a PTT1 salienta “acho um projeto muito positivo, designadamente o deste município” e acrescenta “no entanto, um pouco exigente para o número de horas destacado para cada colega”. As PTT2 e 3 reforçam a opinião de satisfação e apresentam sugestões de melhoria, nomeadamente a diversificação de atividades e articulação com o meio em que estão inseridas, afirmando a PTT3 “sugeria diversificar as atividades, por parte das Câmaras ou ajustar um modelo de enriquecimento curricular à realidade do meio, agrupamento e escola. As AEC devem ser um projeto dentro do projeto educativo dos Agrupamentos, desenvolvido de forma sustentável”.

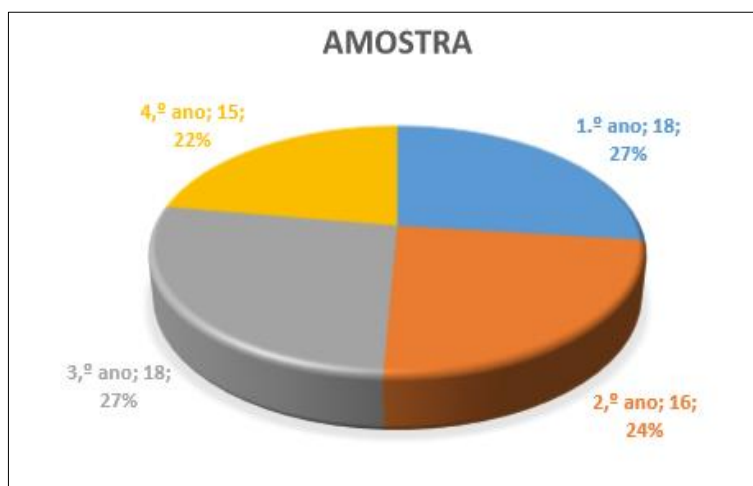
#### 3.6.4. Análise dos Questionários aos Alunos

Foram distribuídos e respondidos 67 questionários (Apêndice 7) aos alunos do 1º ao 4º ano da Escola X que frequentam as AEC. De salientar que é uma escola onde a adesão dos alunos é praticamente total, em 97 alunos, 93 estão inscritos nas AEC.

Para o tratamento e análise de dados dos inquiridos por questionário recorremos ao programa informático Excel.

A amostra é constituída por 67 alunos, 18 do 1º ano, 16 do 2º ano, 18 do 3º ano e 15 do 4º ano.

Gráfico 1 - Alunos inscritos nas AEC por nível de escolaridade



No que concerne ao género, duas das turmas são bastante homogéneas, mas como um todo a amostra revela-se bastante equilibrada, sendo constituída por 34 alunos do sexo feminino e 33 do sexo masculino.

Tabela 2 – Número de elementos por género em cada turma

Género	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Feminino	15	7	9	3	34
Masculino	3	9	9	12	33

#### QUESTÃO 1 - GOSTAS DE FREQUENTAR AS AEC?

A posição dos alunos perante o gosto pela frequência das AEC foi clara, 65 alunos disseram gostar de as frequentar e apenas dois responderam que não. De salientar que as duas respostas negativas provêm de alunos do 1º ano de escolaridade.

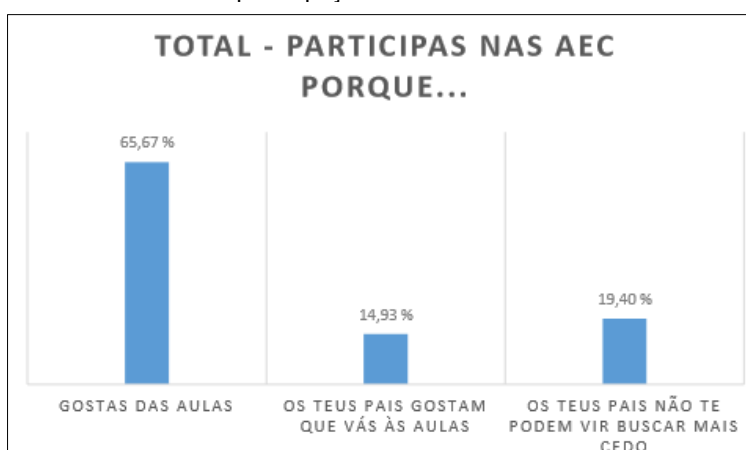
Tabela 3 – Gosto pela frequência nas AEC por turma

Opção	Gostas de frequentar as AEC?				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Sim	16	16	18	15	65
Não	2	0	0	0	2

## QUESTÃO 2 - PARTICIPAS NAS AEC PORQUE...

Quanto à justificação para a participação nas AEC, 44 alunos argumentaram que era por gostarem, 10 porque os pais gostavam que os filhos frequentassem e 13 porque os pais não os podiam vir buscar mais cedo.

Gráfico 2 – Razão da participação nas AEC



Apenas o 4º ano de escolaridade não apresentou esta última razão, enquanto que para o 1º ano foi a opção com maior número de respostas.

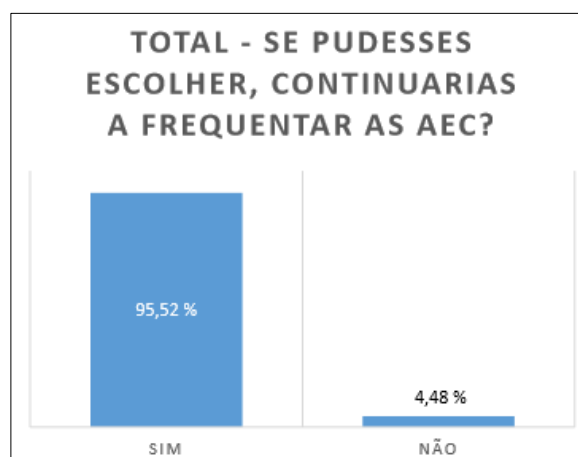
Tabela 4 – Razão da participação nas AEC por turma

Opção	Participas nas aulas porque...				
	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	Total
Gostas das aulas	5	12	15	12	44
Os pais gostam que vás às aulas	5	1	1	3	10
Os teus pais não te podem vir buscar mais cedo	8	3	2	0	13

### QUESTÃO 3 - SE PUDESSES ESCOLHER, CONTINUARIAS A FREQUENTAR AS AEC?

Perante a hipótese de escolha de continuidade de frequência nas AEC, a resposta foi bastante expressiva: 64 alunos responderam que sim e 3 responderam que não.

Gráfico 3 – Continuidade de frequência nas AEC



Excetuando o 2º ano de escolaridade, onde nenhum aluno respondeu negativamente, houve apenas uma resposta negativa em cada turma/ano.

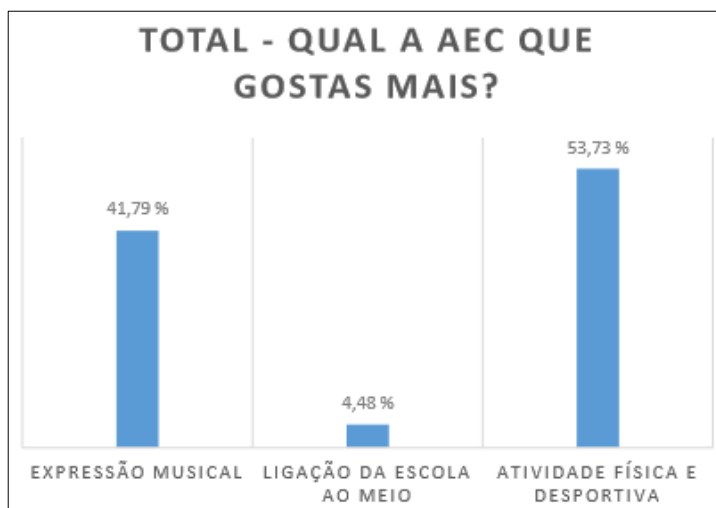
Tabela 5 – Continuidade de frequência nas AEC por turma

Opção	Se pudesses escolher, continuarias a frequentar as AEC?				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Sim	17	16	17	15	64
Não	1	0	1	1	3

### QUESTÃO 4 - QUAL A AEC QUE GOSTAS MAIS?

Nesta questão os alunos incidiram a sua escolha na AEC AFD com 36 respostas e na AEC EM com 28 respostas.

Gráfico 4 – AEC que os alunos gostam mais



A AEC LEM contou apenas com 3 respostas provenientes do 2º e 4º anos de escolaridade.

Tabela 6 – AEC que os alunos gostam mais por turma

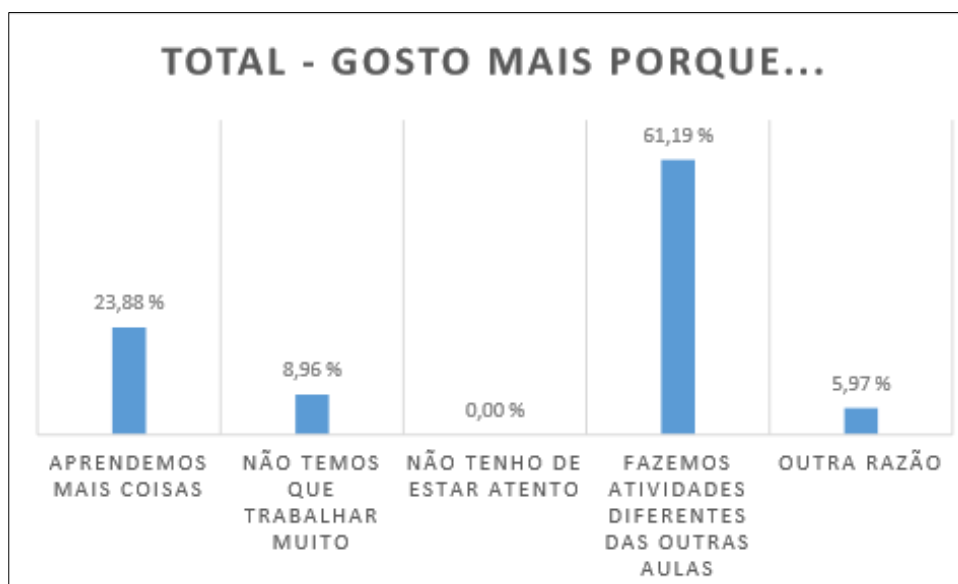
Opção	Qual a AEC que gostas mais?				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Expressão Musical	10	6	11	1	28
Ligação da Escola ao Meio	0	1	0	2	3
Atividade Física e Desportiva	8	9	7	12	36

Tendo em conta a sua preferência, foi pedido aos alunos para justificar a sua resposta, elegendo a opção que mais se enquadrava. Caso nenhuma das opções fosse a razão da sua escolha, poderiam apontar como opção “outra razão” e descriminá-la.

O motivo predominante das escolhas foi a realização de atividades diferentes das outras aulas e a razão de não ter de estar atentos durante as atividades não foi opção para nenhum aluno.



Gráfico 5 – Razão pela qual gostam mais da AEC



Neste sentido, concluímos que o facto de as AEC se diferenciarem pela natureza das atividades desenvolvidas, cativa os 41 alunos que a apontaram como razão da sua escolha.

A opção que se referia à aprendizagem de mais coisas, foi escolhida por 16 alunos e a razão de “não temos de trabalhar muito” apenas por 6 alunos.

A resposta aberta foi opção para 4 alunos do 2º ao 4º ano de escolaridade, que tinham como opção a AEC AFD, salientando principalmente o gosto pelo desporto, mencionando “pelo futebol”, “porque me divirto muito”, “posso jogar futebol” e “porque gosto de desporto”.

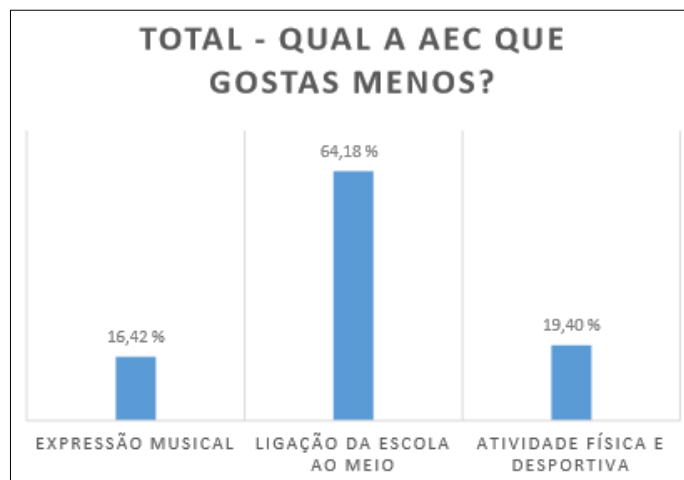
Tabela 7 – Razão pela qual gostam mais da AEC por turma

AN O	AEC	Razões				
		Aprendemos mais coisas	Não temos de trabalhar muito	Não tenho de estar atento	Fazemos coisas diferentes	Outra razão
1º ano	EM	1	1	0	8	0
	LEM	0	0	0	0	0
	AFD	0	2	0	6	0
2º ano	EM	2	0	0	4	0
	LEM	0	0	0	1	0
	AFD	3	1	0	4	1 “pelo futebol”
3º ano	E M	4	0	0	7	0
	LEM	0	0	0	0	0
	AFD	1	1	0	4	1 “porque me divirto muito”
4º ano	E M	1	0	0	0	0
	LEM	1	1	0	0	0
	AFD	3	0	0	7	2 “posso jogar futebol”; “porque gosto de desporto”
TOTAL		16	6	0	41	4

#### QUESTÃO 5 - QUAL A AEC QUE GOSTAS MENOS?

Nesta questão, a AEC LEM contou com mais de metade das escolhas dos alunos como a que menos gostam, enquanto que as restantes respostas dividiram-se identicamente pelas outras duas AEC. A AEC LEM é a AEC que gostam menos com 43 opiniões e as AEC AFD e EM, foram apontadas por 13 e 11 alunos respetivamente.

Gráfico 6 – AEC que os alunos gostam menos



De salientar que apenas os alunos do 4º ano optaram pela AEC EM como a que menos gostam.

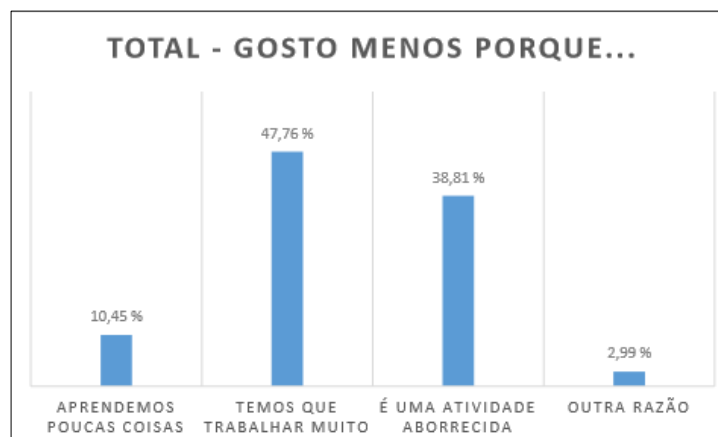
Tabela 8 – AEC que os alunos gostam menos por turma

Opção	Qual a AEC que gostas menos?				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Expressão Musical	0	0	0	11	11
Ligação da Escola ao Meio	13	11	17	2	43
Atividade Física e Desportiva	5	5	1	2	13

Após apurar a AEC que menos gostam, tentamos perceber a razão da sua escolha, questionando-a e apresentando quatro opções de resposta. A última opção é aberta caso não concordem com nenhuma das anteriores.

O motivo apresentado por 32 questionados foi de terem de trabalhar muito, 26 por ser uma atividade aborrecida, 7 por aprenderem poucas coisas e apenas 2 alunos provenientes do 4º ano optaram por outra razão discriminando que “não gosto de música” e “ficamos dentro da sala”.

Gráfico 7 – Razão pela qual gostam menos da AEC



De salientar que o nível escolar que mais identificou como razão terem de trabalhar muito foi o 3º ano e que o 2º ano foi a única turma que não optou pela sua escolha ter recaído em determinada AEC por aprenderem poucas coisas.

Tabela 9 – Razão pela qual gostam menos da AEC por turma

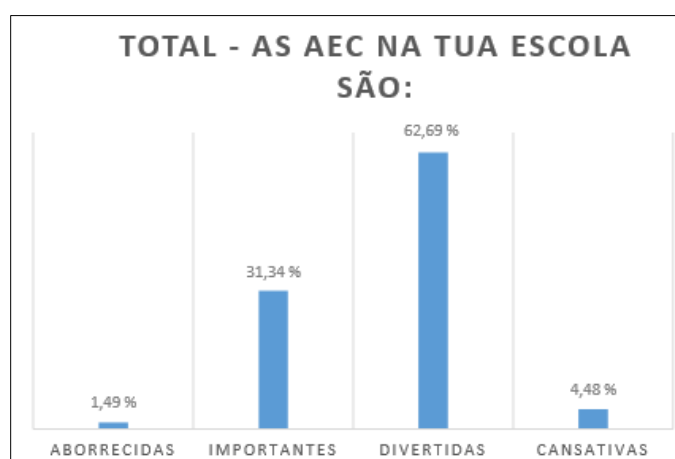
ANO	AEC	Razões			
		Aprendemos poucas coisas	Temos que trabalhar muito	É uma atividade aborrecida	Outra razão
1º ano	E M	0	0	0	0
	LEM	2	6	5	0
	AFD	0	1	4	0
2º ano	E M	0	0	0	0
	LEM	0	7	4	0
	AFD	0	2	3	0
3º ano	E M	0	0	0	0
	LEM	1	12	4	0
	AFD	0	1	0	0
4º ano	E M	3	1	5	2 “não gosto de música”; “porque ficamos dentro da sala”
	LEM	0	1	1	0
	AFD	1	1	0	0
TOTAL		7	32	26	2

#### QUESTÃO 6 - AS AEC NA TUA ESCOLA SÃO...

Para melhor se analisar a percepção que os alunos têm das AEC , solicitamos que dos quatro adjetivos apresentados, escolhessem o que melhor caracterizasse as AEC.

A maioria dos alunos com 62,69% considera-as como divertidas, enquanto 31,34% as caracteriza como importantes e apenas uma pequena minoria de 4,48% e 1,49% as assinala como cansativas e aborrecidas, respetivamente.

Gráfico 8 – Caracterização das AEC



De referir que tanto no 3º como no 4º ano nenhum aluno recorreu às opções menos positivas das AEC de aborrecidas e cansativas, concentrando a sua opinião como importantes e divertidas.

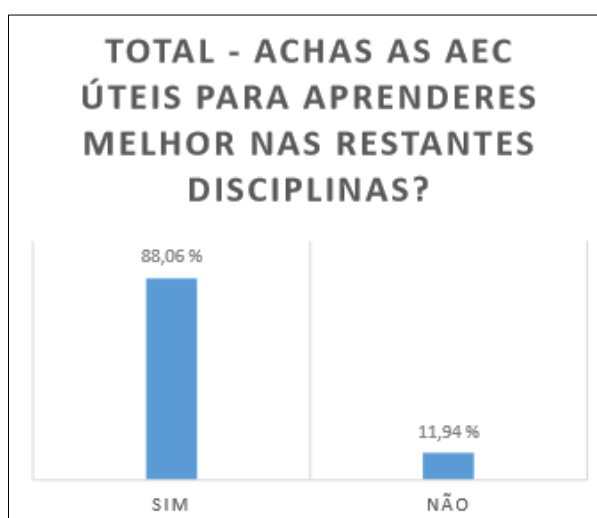
Tabela 10 – Caracterização das AEC por cada turma

Opção	As AEC na tua escola são...				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Aborrecidas	0	1	0	0	1
Importantes	6	6	1	8	21
Divertidas	10	8	17	7	42
Cansativas	2	1	0	0	3

**QUESTÃO 7 - ACHAS AS AEC ÚTEIS PARA APRENDERES MELHOR NAS RESTANTES DISCIPLINAS?**

Nesta questão pretendíamos aferir se os alunos consideram as AEC pertinentes no processo de aprendizagem que desenvolvem nas áreas da componente letiva, no qual 59 alunos responderam afirmativamente e apenas 8 responderam negativamente.

Gráfico 9 – Utilidade das AEC na componente letiva



Apesar de em todos os níveis de escolaridade a maioria salienta a utilidade das AEC, há no mínimo uma opinião contraditória em cada turma.

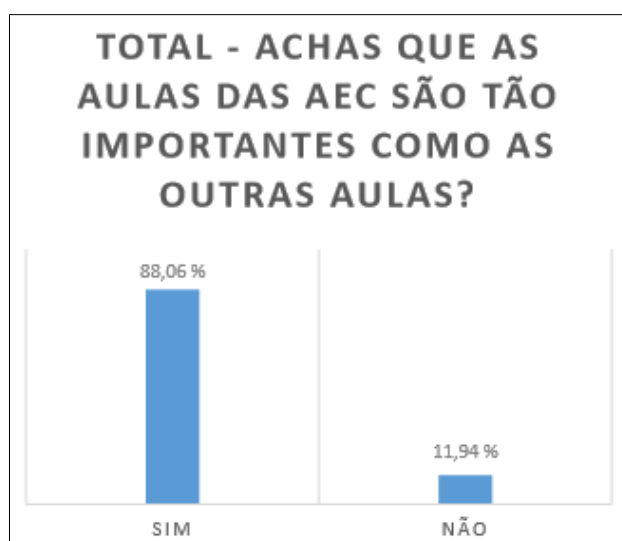
Tabela 11 – Utilidade das AEC na componente letiva

Opção	Achas as AEC úteis para aprenderes melhor nas restantes disciplinas?				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Sim	14	14	17	14	59
Não	4	2	1	1	8

**QUESTÃO 8 - ACHAS QUE AS AULAS DAS AEC SÃO TÃO IMPORTANTES COMO AS OUTRAS AULAS?**

Relativamente à comparação da importância das aulas das AEC, com as aulas da componente letiva, lecionada pelos PTT, mais uma vez, 88,06% dos alunos respondeu afirmativamente que as AEC são igualmente importantes.

Gráfico 10 – Importância das AEC em relação à componente letiva



De referir que apesar de os o número de opiniões coincidir com a questão anterior, não há uma relação direta, uma vez que, como é perceptível na tabela 12, os alunos que não consideraram as AEC úteis para aprendizagens nas restantes disciplinas não são os mesmos que não consideraram as AEC tão importantes como as aulas da componente letiva.

Tabela 12 – Importância das AEC em relação à componente letiva por turma

Opção	Achas que as AEC são tão importantes como as outras aulas?				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Sim	16	15	14	14	59
Não	2	1	4	1	8

#### QUESTÃO 9 - NAS AULAS DAS AEC OS PROFESSORES...

Por forma a analisarmos se as atividades desenvolvidas nas AEC seguem uma metodologia diversificada, apresentamos aos alunos esta questão com duas opções. A resposta foi unanime e todos os inquiridos de todos os níveis de escolaridade responderam que “Nas aulas das AEC os professores fazem atividades diferentes”.

Gráfico 11 – Diversidade de atividades desenvolvidas nas aulas

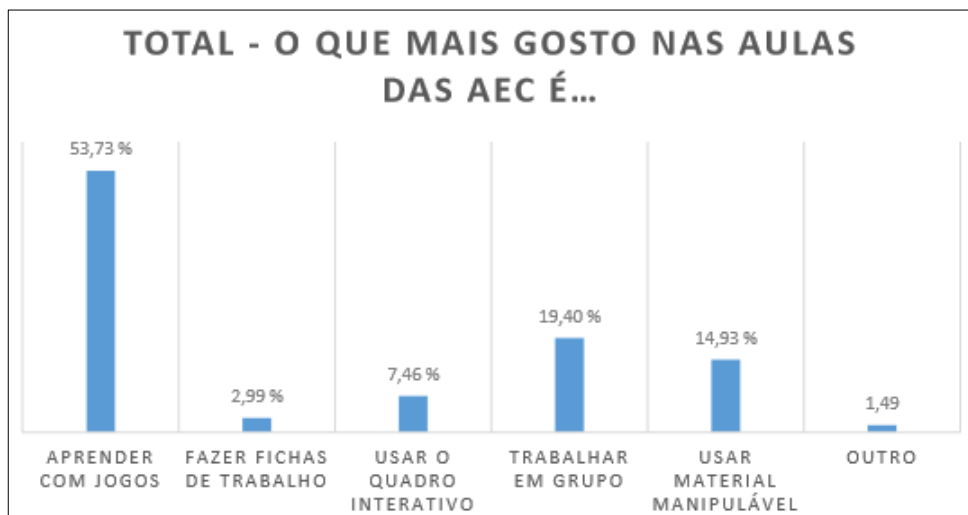


#### QUESTÃO 10 - O QUE MAIS GOSTO NAS AULAS DAS AEC É...

Relativamente à questão sobre o que mais gostavam nas aulas das AEC, foram apresentadas seis opções, sendo uma delas de respostas aberta. A maioria refere o uso de jogos como o método mais desejado nas aulas para aprender.



Gráfico 12 – Metodologia que os alunos mais gostam nas aulas das AEC



À exceção da opção de resposta aberta, que um dos inquiridos respondeu que o que mais gostava nas aulas das AEC era “aprender coisas novas”, a realização de fichas de trabalho é a escolha menos solicitada pelos alunos, havendo apenas dois alunos do 2º ano a mencionar essa opção.

Tabela 13 – Metodologia que os alunos mais gostam nas aulas das AEC por turma

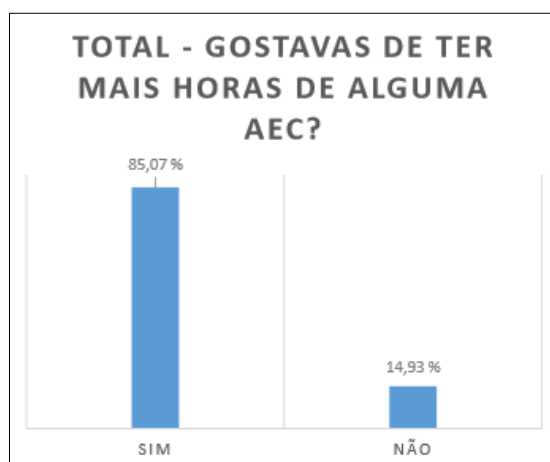
O que mais gosto de fazer nas aulas das AEC é...	Nº de respostas				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Aprender com jogos	5	9	14	8	26
Fazer fichas de trabalho	0	2	0	0	2
Usar o quadro interativo	2	2	1	0	5
Trabalhar em grupo	3	2	2	6	13
Usar material manipulável	8	1	1	0	10
Outro	0	0	0	1 “Aprender coisas novas”	1

#### QUESTÃO 11 - GOSTAVAS DE TER MAIS HORAS DE ALGUMA AEC?

Para terminar o inquérito, questionamos sobre se gostariam de ter mais horas de alguma das AEC e caso a resposta fosse afirmativa, de qual.

Os resultados foram significativos, 57 alunos respondeu afirmativamente e apenas 10 dispensam a frequência de mais horas de AEC.

Gráfico 13 – Opinião dos alunos sobre o acréscimo de horas das AEC



Dos alunos que responderam que sim à questão, 25 optaram por Expressão Musical enquanto 32 optaram por AFD. A AEC LEM não foi escolhida por nenhum dos inquiridos com opção de aumento de horas de AEC.

Tabela 14 – Opinião sobre o acréscimo de horas das AEC e em qual

Opções		Gostavas de ter mais horas de alguma AEC?				
		Se sim, em qual?				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Sim	E M	8	8	7	2	25
	LEM	0	0	0	0	0
	AFD	4	5	11	12	32
Não		6	3	0	1	10

### 3.6.5. Análise da Entrevista à Diretora de Agrupamento

A última recolha de dados realizada foi a entrevista ao órgão de gestão da instituição, nomeadamente, a Diretora de Agrupamento (Apêndice 1). Esta sequência foi intencional por forma a que não influenciasse o decorrer da investigação e se centrasse apenas nos pontos fulcrais retirados da análise dos restantes dados.

Prestada a informação sobre as linhas gerais da investigação e salientada a importância do papel do entrevistado no estudo, solicitamos a reflexão sobre os seguintes tópicos que desencadearam perguntas mais específicas para contrapor a sua perspectiva com a informação recolhida. (Apêndice 2)

#### TÓPICO 1 - IMPORTÂNCIA DAS AEC NO 1º CICLO:

Na perspectiva da Diretora de Agrupamento, as AEC demonstram-se importantes na medida que complementam a formação do aluno. Representando um reforço ao desenvolvimento das competências essenciais como futuros cidadãos, referindo que as AEC: “nas suas várias vertentes, desenvolvem e reforçam determinadas capacidades e competências imprescindíveis ao crescimento e formação do aluno”.

#### TÓPICO 2 - ARTICULAÇÃO DOS PAEC E PTT:

Perante a análise dos dados foi notória a referência à pouca articulação entre PAEC e PTT, sendo evidenciado pelos mesmos que se reduzia à troca de informações relativas ao comportamento e em preparação de épocas festivas. A Diretora também concordou referindo: “Essas opiniões são, na generalidade, defendidas pelos envolvidos. É de salientar que, se bem que a legislação aponte para a supervisão, esta cinge-se, principalmente, a reuniões que, são por vezes, desprovidas da sua essência uma vez que versam as situações descritas.”

Neste sentido questionamos a Diretora de que forma considerava que se poderia melhorar esta articulação. A solução apresentada passa por: “um trabalho mais partilhado, mais colaborativo” através da atribuição de mais tempos ao PAEC para articular com o PTT. Reforça a sua ideia demonstrando a necessidade de o PAEC não se cingir apenas a lecionar: “é preciso que a função que desempenham não se resuma a lecionar uma aula, mas sim que haja espaço para que participem na planificação e concretização das atividades da escola.” Com esta integração e tempo de articulação haveria oportunidade de “fomentar o debate e análise dos casos turma, das

necessidades da mesma e do contributo e mais valias que quer a vertente curricular quer a vertente AEC traz ao aluno.”

### TÓPICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA AEC E SUA PERTINÊNCIA:

No que concerne à carga letiva atribuída às AEC, a Diretora considera como suficiente e evidencia o facto de os alunos já passarem demasiado tempo na escola, sem tempo para brincar. Salientado que, mesmo as AEC tendo um carácter lúdico, decorrem no mesmo espaço que a componente letiva: “Mesmo assumindo as AEC com carácter mais lúdico, o facto de se desenvolver no mesmo espaço faz com que resultem num prolongamento das atividades anteriormente desenvolvidas”.

Relativamente à flexibilização dos horários, considera mais proveitoso para os alunos que as AEC decorram após a componente letiva, uma vez que o seu carácter lúdico faz com que os alunos terminem o dia de forma mais agradável: “ Retomando o carácter mais lúdico das AEC seria uma forma de terminar o dia de forma mais aprazível e sem a carga letiva das disciplinas curriculares. O facto de o aluno se sentir mais cansado no final do dia, seria para ele uma forma de descontração.”

Quando questionada sobre a escolha de determinadas AEC em detrimento de outras a Diretora referiu que a entidade promotora tenta uniformizar a oferta das AEC em todos os agrupamentos, tendo em atenção os recursos materiais disponíveis nas escolas. Ao Agrupamento são solicitadas propostas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, mas que se enquadrem nos recursos disponíveis, referindo que o município: “solicita aos Agrupamentos as suas propostas, sendo certo que estas podem ser ou não condicionadas pelos recursos humanos a contratar.”

### TÓPICO 4 - CONTRIBUTOS E FRAGILIDADES DAS AEC:

Na perspetiva da Diretora, “As AEC contribuem para uma formação complementar do aluno”, sendo este o principal contributo e importância das AEC.

Como fragilidade podemos referir que partilha da opinião dos PTT e PAEC no que concerne à articulação e reconhecimento do trabalho das AEC, referindo: “Penso que os docentes das AEC precisam de estar mais envolvidos na escola, precisam de ser reconhecidos pelos alunos, pais e encarregados de educação, ou seja, por toda a comunidade educativa como parte integrante da escola.”

#### TÓPICO 5 - SATISFAÇÃO PERANTE O PROJETO AEC:

Como forma de conclusão, questionamos sobre a satisfação do projeto que lhe é apresentado pelo Município, no qual nos respondeu que sim, salientado que “os alunos, em geral, cooperam e desenvolvem atividades do seu agrado”.

Referiu ainda que seria do seu agrado que houvesse uma maior oferta da AEC TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas suas escolas, mas refere: “não há recursos materiais que permitam essa operacionalização”.

#### 3.6.6.Triangulação dos dados recolhidos

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos, procedemos à triangulação dos mesmos e discussão de resultados. Pretendemos desta forma responder às questões de investigação que fomentaram o nosso estudo:

- Quais os objetivos delineados para as AEC e para o desenvolvimento das suas competências?
- Como estão organizadas as AEC?
- As AEC cumprem os objetivos para que foram criadas ou servem apenas para ocupar os alunos, para além do tempo letivo obrigatório?
- Que contributos têm as AEC na aquisição de competências curriculares dos alunos?

- Quais os principais problemas emergentes à ação organizacional e educativa?

Carregando todas estas incertezas para o terreno, tentamos recolher o máximo de informações provenientes dos intervenientes no projeto AEC, sendo eles alunos, PAEC, PTT e DA, de forma a atingir os objetivos específicos da investigação propostos inicialmente.

#### CONHECER AS NECESSIDADES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS AEC:

Em todo o documento PEA é salientada a intenção de impulsionar um modelo que vá ao encontro das necessidades dos alunos e o PCA acrescenta que as AEC são parte integrante da sua formação global e que em prol dos mesmos deverá haver uma articulação.

As orientações pedagógicas analisadas demonstram que há uma preocupação em colmatar as necessidades dos alunos, adaptando as diferentes áreas e suas atividades aos interesses motivações e meio em que se inserem.

Neste sentido, debruçamo-nos principalmente na opinião dos alunos que claramente demonstraram gostar de frequentar as AEC (ver tabela 3) e que participam nas mesmas por opção (ver tabela 2). Neste aspeto, a DA reforça o estudo referindo que é notório que os alunos desenvolvem as AEC com agrado. No entanto, permanece a ideia mencionada pelos PAEC que muitos alunos só as frequentam como ocupação de tempos livres. O PAEC4 também partilha dessa ideia, referindo que as AEC não são devidamente aproveitadas para suprimir as dificuldades dos discentes em trabalhar todos os conteúdos propostos pelo currículo.

Quando questionados sobre a AEC que gostam mais e que gostam menos, as escolhas dos alunos recaíram nas AEC AFD e LEM, respetivamente (ver gráficos 4 e 6) A razão primordial para gostarem mais foi fazerem coisas diferentes (ver gráfico 5), enquanto que a razão para gostarem menos foi terem de trabalhar muito (ver gráfico 7). Acreditamos que o espaço de aula, em muito contribui para esta escolha, os alunos mencionaram que o facto de

saírem da sala de aula os faz gostar mais da atividade diferenciando-se desta forma das aulas da componente letiva. Sendo também um dos assuntos mencionados na entrevista pela DA que o mesmo espaço faz com que se tendicione num prolongamento da componente letiva.

Neste sentido, também podemos concluir que os alunos após a componente letiva preferem atividades que não exijam da sua parte um trabalho maçador e exaustivo. Aliados a esta ideia podemos salientar a PTT1 que refere que os alunos no final do dia se sentem cansados e sem paciência para trabalhar e a DA que aposta nas AEC no final do dia para ser uma forma de descontração. Nesta linha de pensamento podemos acrescentar que também a maioria dos alunos consideram as AEC divertidas em detrimento de cansativas ( ver gráfico 8) e que os únicos inquiridos a optarem por cansativas são do 1º ano (dois inquiridos) e do 2º ano (um inquirido) (ver tabela 10), podemos alegar que talvez a inadaptação ao contexto e horários do 1º ciclo esteja relacionada.

Relativamente à metodologia, os alunos preferiram os jogos como forma de aprendizagem utilizada pelos PAEC (ver gráfico 12), demonstrando a necessidade de aprender de forma lúdica. Também a PAEC2 refere que a razão pela qual os alunos a aceitam bem e mantem uma boa relação entre si é por saberem que nas suas aulas realizam atividades diferentes e lúdicas. Salienta ainda que tenta adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos, respeitando ritmos de trabalho e motivando para não desistir. Por último, salientamos que o PAEC3 refere a necessidade dos alunos perceberem a importância da AFD como estilo de vida saudável.

#### CONHECER O QUE OS PROFESSORES E DA CONSIDERAM COMO PERTINENTE EM RELAÇÃO ÀS AEC:

A opinião de que as AEC têm uma importância global na formação dos alunos é unânime em todos os inquiridos.

Tanto PTT como PAEC concordam que os alunos não os veem de igual modo, devido à diferença horária passada com os mesmos, a não

obrigatoriedade de frequência e ao conteúdo lúdico que desenvolvem na prática das suas aulas. De salientar, que os alunos quando questionados se as AEC são úteis para aprender na componente letiva e se são tão importantes como esta, cerca de 88% respondeu que sim (ver gráficos 9 e 10).

Se por um lado os PAEC são enaltecidos por transmitirem os seus conteúdos de forma lúdica, por outro são discriminados por tal, quer por pais que não reconhecem o seu trabalho, quer por PTT, refere o PAEC 2. De salientar que o PTT4 menciona insatisfação perante o projeto nestes moldes, por o achar apenas uma ocupação de tempo livre.

No entanto, consideramos que esta opinião provém da falta de articulação entre PTT e PAEC, do desconhecimento das orientações que regem as práticas dos PAEC, tal como admitiram os PTT4 e 1, referindo terem pouco conhecimento dos programas das AEC.

Se a articulação fosse realizada como está prevista na lei, tal como foi exposta no Capítulo II, este desconhecimento não existiria e talvez a opinião de insatisfação e desconhecimento pelo trabalho desenvolvido fosse alterada.

De salientar que tanto PTT, PAEC e DA concordaram que a articulação entre professores é insuficiente. Poderemos ainda deduzir que o facto de a AEC LEM ser a que os alunos gostam menos (ver gráfico 6), provir da falta de articulação de conteúdos entre PTT, acabando por não a diferenciar da componente letiva e tê-la como uma repetição, tornando-a desmotivadora.

#### VERIFICAR A EFICÁCIA DAS AEC:

No que concerne à eficácia das AEC, esta prende-se com o já referido assunto da insuficiente articulação. Quando questionada a DA sobre este facto perante as opiniões de PTT e PAEC, a mesma sugeriu a atribuição de mais tempos ao PAEC para reuniões de articulação. Neste sentido, consideramos que a articulação entre professores se demonstra cada vez mais fulcral e imprescindível para todos, para PTT que partilham os conteúdos a lecionar, para PAEC que se sentiam mais integrados no processo de ensino e



principalmente para alunos pois não haveria lugar para repetição de conteúdos e aprendiam de forma diversificada e lúdica.

O lúdico nestas atividades deverá estar presente e não ser descurado, uma vez previsto na lei e em todos os documentos analisados. De referir que todos os PAEC referiram que utilizavam materiais diversificados e uma metodologia com recurso a jogos para motivar os alunos. Essa mesma ideia ganha força quando questionados os alunos se os PAEC fazem atividades diferentes nas aulas e 100% dos alunos respondeu que sim (ver gráfico 11).

Por último, de reforçar que a adesão dos alunos às AEC nesta escola é praticamente total, em 97 alunos, 93 frequentam as AEC, o que demonstra a aceitação, credibilidade e aposta nas AEC, por parte dos Encarregados de Educação.

#### ANALISAR A SUA DISTRIBUIÇÃO POR ÁREAS, ANOS LETIVOS E CARGA HORÁRIA, DE ACORDO COM AS NECESSIDADES:

Relativamente à carga horária, a maioria dos intervenientes no estudo concordaram como insuficiente. Quando inquiridos os alunos sobre a possibilidade de terem mais horas de AEC, apenas 14.93% responderam que não (ver gráfico 13). As respostas negativas provieram maioritariamente das turmas do 1º e 2º anos (ver tabela 14), em concordância com os seus PTT, que referem a carga horária das AEC atribuída como suficiente, bem como DA. Contrariamente a esta opinião, os PTT3 e 4 mencionaram como insuficiente as horas atribuídas às suas turmas, bem como os PAEC que salientam a impossibilidade de um trabalho promissor perante a escassa carga letiva. Efetivamente, perante a análise dos PCA concluímos que estes anos letivos têm menos dois tempos que os anteriores (ver ilustração 1).



#### **4. CAPÍTULO IV - PLANO DE AÇÃO**

Como já foi referido no Capítulo II, com o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de outubro, os PAEC passaram a ser designados por técnicos. Durante a investigação foi notória a insatisfação por parte destes, considerando que esta denominação desvaloriza o trabalho do PAEC. A possibilidade de lecionar AEC mesmo não tendo formação pedagógica para tal, contempla um grupo de técnicos desiguais do ponto de vista pedagógico. O Agrupamento deveria participar no processo de seleção, verificar as habilitações destes técnicos e privilegiar a formação em pedagogia. Para além desta seleção, seria pertinente haver uma formação específica aos técnicos das AEC, para lecionarem a faixa etária que as AEC se enquadram, uma vez que a grande parte dos docentes, principalmente de AFD não têm experiência neste nível escolar.

A contratação dos PAEC, também foi um dos pontos debatidos por insatisfação, quer pelos mesmos, quer por PTT. Por forma a melhorar estas precárias condições laborais, seria mais benéfico para professores, alunos e escola em geral, se fosse o agrupamento a recrutar estes docentes que poderiam pertencer ao quadro do agrupamento e dar continuidade pedagógica.

Com uma maior flexibilização de horários, não sendo apenas a partir das 15h como é atualmente, mas sim desde o início da componente letiva (9h), haveriam maiores horários para professores que levaria a uma maior presença dos PAEC na mesma escola e integração com todo o meio.

No que concerne à articulação, os agrupamentos deveriam integrar as AEC no Plano Anual de Atividades e no PEA incentivando a articulação curricular horizontal e vertical, havendo interdisciplinaridade entre a componente curricular e as AEC.

O Agrupamento e o Município, sendo este a entidade promotora, deverão contribuir para existirem mais reuniões entre PTT e PAEC, para analisarem e avaliarem o desenvolvimento destas e a planificação das AEC deveria ser realizada em conjunto com o PTT, uma vez que este tem um maior conhecimento das competências dos alunos.

Os encarregados de educação deveram ser sensibilizados para a importância das atividades, comprometendo-se com a assiduidade dos seus educandos. Uma maior intervenção por parte dos encarregados de educação nas atividades, solicitando a colaboração destes em atividades..

A criação de espaços diferenciados para a realização das atividades seria uma mais-valia para o desenvolvimento das mesmas. Um espaço distinto e aquisição de equipamento/materiais mais lúdicos, por forma a diferenciar as AEC das aulas da componente letiva, despoletava nos alunos maior motivação.

Antes do início do ano letivo, deveria existir uma partilha de opiniões entre o município, agrupamento e representantes de pais, para além das atividades propostas pelo ME, poderem sugerir outras, com um carácter mais lúdico indo ao encontro dos interesses dos alunos.

Neste sentido, apresentamos um plano de ação com o objetivo de dar resposta à nossa questão de partida “Como otimizar a gestão das AEC nas escolas?” expondo um conjunto de estratégias que pretendem transformar a realidade atual.

Tabela 15 – Plano de Ação

Calendarização	Atividade	Destinatários	Objetivos	Estratégias
Final do ano letivo 2016/2017	Inquéritos aos alunos	- Alunos.	- Ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos.	- Distribuição de questionários aos alunos sobre as suas preferências relativamente às AEC.

Calendarização	Atividade	Destinatários	Objetivos	Estratégias
Final do ano letivo 2016/2017	Oferta educativa para o ano letivo seguinte	- Departamento de Educação do Município; - Direção de Agrupamento.	- Analisar as melhores opções formativas tendo em conta o Projeto implementado pelo Agrupamento.	- Reunião com o Departamento de Educação do Município e a Direção do Agrupamento, para decidirem as AEC para o ano letivo seguinte, em função dos interesses dos alunos.
Final do ano letivo 2016/2017	Protocolar parcerias com instituições locais	- Departamento de Educação do Município; - Direção de Agrupamento.	- Oferecer espaços adequados e materiais específicos a cada atividade; - Tornar as AEC mais dinâmicas; - Organizar atividades fora da sala de aula.	- Levantamento de instituições promotoras e espaços alternativos. - Reuniões de negociação com as instituições e Município.
Final do ano letivo 2016/2017	Elaboração dos horários das AEC	- Departamento de Educação do Município; - Direção de Agrupamento.	- Criar horários favoráveis para PAEC melhorando as condições de trabalho.	- Flexibilização do horário das AEC a partir das 9h.
Final do ano letivo 2016/2017	Seleção de Professores	- Departamento de Educação do Município; - Direção de Agrupamento.	- Recrutar os profissionais com o perfil mais adequado às AEC.	- Verificar as habilitações e privilegiar a formação em educação.

Calendarização	Atividade	Destinatários	Objetivos	Estratégias
Início do ano letivo 2017/2018	Programa das AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamento de Educação do Município;</li> <li>- Direção de Agrupamento;</li> <li>- Coordenação de Escola;</li> <li>- PAEC;</li> <li>- PTT.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o programa e orientações pedagógicas de cada área;</li> <li>- Apresentar as diretrizes sob a forma de lecionar estas atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma reunião com todos os elementos intervenientes do processo educativo.</li> </ul>
Início do ano letivo 2017/2018	Formação de Aprendizagem pelo Lúdico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PAEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para o desenvolvimento da vertente criativa, expressiva e lúdica da aprendizagem como forma de motivação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção por parte do Agrupamento de formações para aprendizagem através do lúdico e estimulação da criatividade.</li> </ul>
Início do ano letivo 2017/2018	Apresentação aos Encarregados de Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PTT;</li> <li>- PAEC;</li> <li>- Encarregados de Educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a interação Encarregados de Educação e PAEC;</li> <li>- Salientar a importância das AEC e sua frequência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma reunião dando a conhecer os PAEC, o programa de cada área e sua pertinência.</li> </ul>
Início de cada período letivo	Planificação conjunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PTT;</li> <li>- PAEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular e ajustar os conteúdos a trabalhar nas AEC;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião para realizar a planificação das AEC em conjunto (PTT e PAEC).</li> </ul>

Calendarização	Atividade	Destinatários	Objetivos	Estratégias
Início do segundo período letivo	Partilha AEC	- PAEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilhar experiências;</li> <li>- Incentivo à aprendizagem pelo lúdico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamização, por parte do Departamento de Educação do Município, de uma reunião de partilha de metodologias, materiais e experiências entre PAEC de diferentes agrupamentos mas do mesmo Município.</li> </ul>
Uma aula por período letivo	Aula com a família	- Encarregados de Educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a realidade da filosofia do programa e o que se pretende que os alunos atinjam ao frequentar as AEC;</li> <li>- Promover o envolvimento dos encarregados de educação através da participação destes nas aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença dos encarregados de educação numa aula e realização das atividades propostas.</li> </ul>
Durante o ano letivo	Realizar a avaliação do funcionamento das AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamento de Educação do Município;</li> <li>- Direção de Agrupamento;</li> <li>- Coordenação de Escola;</li> <li>- PAEC;</li> <li>- PTT.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o percurso destas atividades;</li> <li>- Arranjar soluções para colmatar falhas;</li> <li>- Apresentar novos desafios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um grupo de trabalho e acompanhamento das AEC;</li> <li>- Agendar reuniões entre os parceiros envolvidos.</li> </ul>

Deverão ser criadas as devidas condições para a realização do plano apresentado, devendo ser alvo de um processo de avaliação aferindo o grau de consecução dos objetivos inicialmente definidos. O Município em colaboração com o Agrupamento poderia criar uma equipa específica, para realizar com alguma periodicidade, a avaliação da execução destas medidas.

Feita a avaliação de desempenho de cada uma das medidas propostas, seria importante organizar uma reunião com todos os intervenientes e cada um expressar a sua opinião sobre lacunas e apresentar sugestões de alternativas para serem ultrapassadas, por forma a elaborar um plano de melhoria.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos observaram-se alterações económicas, sociais e familiares que despoletaram a necessidade de uma escola com qualidade, a tempo inteiro e para todos, sendo neste sentido que surgiram as AEC.

Estas atividades transferiram para as escolas novos professores, constituindo assim um desafio à cultura dominante das escolas portuguesas, havendo a necessidade dos PTT planearem e articularem com os PAEC, e ainda, supervisionar estas atividades, o que implica, a realização de um trabalho mais colaborativo.

Como finalização deste estudo, retomamos agora a nossa questão de partida “Como otimizar a gestão das AEC nas escolas?” que fomentou esta investigação, estando presente como fio condutor em cada momento do nosso trabalho.

Na nossa opinião a resposta a esta questão passa por três pontos fulcrais, a já referida coesa articulação curricular entre professores, a realização de atividades que tornem o processo de aprendizagem motivador e atrativo para o aluno e o reconhecimento da sua importância no desenvolvimento intelectual e pessoal dos futuros cidadãos.

De um modo geral, todos os intervenientes no estudo concordaram que as AEC foram concebidas como uma forma de enriquecer o currículo dos alunos e de lhes proporcionar outras atividades que não se conseguem realizar nos tempos letivos. Para além disso, o projeto AEC proporciona aos alunos atividades que muitos pais não teriam condições de oferecer aos educandos de outra forma, devido aos seus custos. No entanto, consideram também, que da forma como estão a ser implementadas, desarticuladas do currículo, se tornam apenas meras atividades de ocupação do tempo das crianças.

Os PAEC inquiridos percecionam as AEC com a mesma importância que as outras áreas curriculares, admitindo, no entanto, que estas são pouco

reconhecidas pela comunidade e encaradas como apenas momentos de recreação e diversão. Apesar de os PAEC perceberem o seu trabalho na escola como dinâmico, referem haver uma menor aceitação por parte dos alunos da autoridade do PAEC face aos PTT.

O espírito de desvalorização geral que envolve o programa das AEC é apontado como um fator que influencia todo o seu desenvolvimento, tendo-se sobreposto a ideia de que são apenas uma forma de manter as crianças na escola por um período de tempo mais alargado.

Por parte do Ministério, com o Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho, os PAEC passam a ser designados por técnicos levando a um baixo reconhecimento profissional, sendo muitas vezes afastado para um lugar de interesse secundário, comparativamente ao PTT.

Acrescem ainda, as condições precárias de trabalho dos profissionais das AEC que “incitam à mobilidade” (Abrantes, 2009, p. 66) pelo que não existem condições que garantam a estabilidade do corpo docente das escolas, essencial ao desenvolvimento de uma relação de confiança promotora do trabalho colaborativo.

A articulação das AEC, com o currículo escolar, implica uma profissionalidade docente “enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão” (Nóvoa, 2009), de acordo com os dados recolhidos, a articulação não se manifesta no quotidiano na medida em que se cinge à passagem de informação sobre alunos e preparação conjunta de festas comemorativas.

O docente das AEC deve promover aulas entusiasmantes, desafiadoras e diferentes, que atraiam os alunos, fazendo-os querer aprender e descobrir mais. O professor deve ter a preocupação de promovê-las, incluindo atividades originais, que prendam a atenção dos alunos.

Apoiando-nos nos resultados dos inquéritos aos alunos foi conclusivo que é através do lúdico que os seus interesses se debruçam, com recurso a jogos para uma aprendizagem significativa. Desta forma, importa realçar que a

formação dos profissionais das AEC não pode ser descurada, na medida em que dela depende a qualidade da formação proporcionada às crianças.

Neste sentido, perante os resultados obtidos consideramos que com a implementação do plano de ação seriam colmatadas estas três lacunas no projeto AEC e assim impulsionar um programa muito mais enriquecedor e promotor de sucessos.

De salientar ainda que a nível do estudo empírico, a restrição de ter sido elaborado apenas num agrupamento constitui necessariamente uma imagem redutora da realidade, no entanto acreditamos que os resultados a que chegámos possam ser transferíveis para contextos semelhantes.

Por último, evidenciamos o valor deste estudo não só sob o ponto de vista profissional, mas também pessoal, redescobrimo o gosto pela investigação como forma de investimento e de envolvimento na vida social e educativa, pela ampliação de saberes e aprendizagens deixando em aberto o caminho para a área da investigação. Neste sentido, a realização desta pesquisa não esgota todas as possibilidades de estudo deste tema.



## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz, A., & Wajskop. G. (1995). *Creche: actividades para crianças dos zero aos seis anos*. São Paulo: Moderna.
- Abrantes, P. (Coord.). (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional Que Novas Funções Supervisivas?*. In J.Oliveira-Formosinho,. (Org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão M. (2010). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alencar, E. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. (2003). *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. Psicologia: Teoria e Pesquisa (v.19)*. Brasília.
- Alencar, E. (2007). *Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. Psicologia: teoria e pesquisa (v.23)*. Brasília.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, A. (1980). *A Educação Estético-visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Almeida, M. (2008). *Atividades lúdicas: jogos para a animação de grupos*. (2ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR"*. *Investigação e Práticas*, 5.
- Araújo, V. (2008). *Reflexos sobre o brincar infantil*. *Revista Educação em Destaque*, (v.1), Recuperado de <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf>.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAP (2008). *Relatório de Acompanhamento: Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carolino, A. (2004). *Monodocência, coadjuvação ou pluridocência?: um estudo exploratório sobre as opiniões de docentes e futuros docentes do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Edição do Autor.
- Castro, M. (2007). *As Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 128/129, 2226.
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus.
- Coelho, O. (2004). *Pedagogia do Desporto*. (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.

- Correia, J. (2000). *Alguns Fundamentos Teóricos do Drama*, In Revista Noesis Nº 53 Jan/Mar 2000 – *As Artes em Educação/ A Educação em Artes*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Corsano, W. (2002). *A Reprodução Interpretativa no Brincar ao «faz-de-conta das crianças»*. In: *Educação Sociedade e Mulheres nº17*. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- Decreto - Lei nº 6/ 2001. D. R. I Série A. 18/ 01/ 2001: Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Decreto - Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. D.R. nº 240/2014, 2ª série. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008 de 12 de maio. Diário da República – I Série-A, N.º 4 - de 7 de janeiro, pp. 154-164.
- Delors, J. et alii. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Ed. Cortez, UNESCO.
- Departamento da Educação Básica, (2001). *Currículo Nacional da Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica, (2006). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo*. (5ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Department Of Education (1991). *Drama makes meaning. Years 1 to 10 Drama Curriculum Guide*. Queensland: Department of Education. ISBN: 0-7242-4471-9.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República n.º 115/2006 – 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. Diário da República n.º 100/2008 – 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. Diário da República n.º 122/2011 – 2.ª Série. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. Diário da República n.º 134/2013 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº 12 591/2005, de 16 de junho. Diário da República nº 115/2006 - 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio. Diário da República nº 100/2008 - 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 14753/2005 (2ª série), de 24 de junho. Diário da República nº 127/2005 - 2ª série. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra. Lisboa.

Despacho nº 19 575/2006, de 25 de setembro, Diário da República nº 185/2006, 2ª Série. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho. D.R. n.º 134/2013, 2ª Série. Gabinete do Ministro. Lisboa.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar*. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º



Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação. Curitiba: Futuro Eventos.

Ferreira, F., & Oliveira, J. (2007). *Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania*. *Perspectiva*, 25 (1), 105-126.

Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Fortin, M., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Getzels, J., & Jackson, P. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: John Wiley & Sons.

Godinho, M., Barreiro, J., & Correia, P. (1997). *Aprendizagem Motora. Teorias e Modelos*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Graça, F. (1992). *A nossa companheira Música*. (2ª Edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Lei n.º 46/86-Lei de Bases do Sistema Educativo.

Linhorst, D. (2002). *A Review of the Use and Potential of Focus Groups in Social Work Research*. *Qualitative Social Work*, 1(2), 208-228.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Maria, A. & Nunes, M. (2006). *Actividade Física e Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. S/ local: Associação Nacional de Municípios Portugueses.

Martínez, J. (1990). *Educación Primaria. Educación 1er Ciclo: 6 a 8 años*. Madrid: Gymnos Editorial.

Ministério da Educação (2006). *Alargamento e generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º ciclo*. Lisboa.

Munari, B. (1987). *Fantasia. Invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença.

Neto, D. (2009). *Difícil é sentá-los: a educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro.

Nielson, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Orientações para a Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (2006). In [http://www.dgidc.min-edu.pt/orientacoes\\_gestao/Despacho\\_Orientacoes\\_Gestao\\_1\\_Ciclo.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/orientacoes_gestao/Despacho_Orientacoes_Gestao_1_Ciclo.pdf)

Orientações Pedagógicas AEC ALE – Expressão Musical, 2017.

Orientações Pedagógicas AEC ALE – Ligação da Escola ao Meio, 2017.

Orientações Pedagógicas AEC Atividade Física e Desportiva, 2017.

Pacheco, J. (2000). *Monodocência: coadjuvação*. In *Graça Aníbal (Coord.), Gestão curricular no 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2013). *Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares*. Revista e-Curriculum. 1 (11). 6 – 22.

- Pacheco, J. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Instituto de Inovação Educacional.
- PIRES, C. (2007). *A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro*. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, nº 4.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro-Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto.
- Pocinho, M. & Capelo, R. (2009). *Otimização dos tempos livres das crianças portuguesas face aos desafios das “novas” famílias do século XXI*. Revista da Educação. V. 4, nº 8.
- Projeto Curricular de Agrupamento Y, 2014-2017.
- Projeto Educativo de Agrupamento Y, 20014-2017.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gardiva.
- Robinson, K. (1982). *The arts in schools. Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº 68, pp. 171-176.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (2008). *Prefácio*. In Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. (Ed.). *Actividades de Enriquecimento Curricular*. Leiria: Folheto Edições e Design.

- Sacristán, J. (2002). *El curriculum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* In Sacristán, J. & Gomez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata.
- Sanches, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, P. (2000). *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, P. (2009). *Actividade de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB - Escola a Tempo Inteiro e o comportamento problemático dos alunos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011.) *O que dizem os Educadores de Infância sobre o jogo*. Revista Ibero-Americana de Educação. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill
- Torrance, E. (1976). *Educação e Criatividade*. In Taylor, C., *Criatividade: Progresso e Potencial*. São Paulo: IBRASA.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vaughn, S., Schumm, J., & Singub, J. (1996). *Focus Groups Interviews in Education and psychology*. Londres: Sage.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Lisboa: DINALIVRO.

Warnock , H. (1978). *Special Education Needs*. London: HMSO.

Wechsler, S. (1993). *Criatividade: Descobrimdo e encorajando*. São Paulo: Psy.

Yin, R. (2005). *Planeamento e Métodos. Estudo de Caso*. Lisboa: Bookman.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*.  
Edições ASA.



## **APÊNDICES**





## APÊNDICE 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA À DIRETORA DE AGRUPAMENTO

TEMAS	OBJETIVOS	TÓPICOS PARA PERGUNTAS
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificar a entrevista;</li> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Comunicar os objetivos da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as linhas gerais do estudo;</li> <li>- Salientar a importância do papel dos entrevistados no estudo.</li> </ul>
2. Perceção sobre as AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perspetiva da Diretora de Agrupamento acerca das AEC;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância das AEC no 1º Ciclo;</li> <li>- Articulação dos PAEC e PTT.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os programas das AEC;</li> <li>- Analisar a distribuição da carga horária;</li> <li>- Avaliar o grau de satisfação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição da carga horária AEC e sua pertinência;</li> <li>- Contributos e fragilidades das AEC;</li> <li>- Satisfação perante o projeto AEC.</li> </ul>
3. Finalização e validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir a abordagem de assuntos relevantes;</li> <li>- Agradecer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facultar ao entrevistado a possibilidade de abordarem qualquer outro assunto relacionado com o tema;</li> <li>- Agradecer e garantir feedback, se for desejado.</li> </ul>



## **APÊNDICE 2 – ENTREVISTA À DIRETORA DE AGRUPAMENTO**

### **Qual a sua perspetiva relativamente à importância das AEC?**

As AEC contribuem para uma formação complementar do aluno uma vez que, nas suas várias vertentes, desenvolvem e / ou reforçam determinadas capacidades e competências imprescindíveis ao crescimento / formação do aluno.

### **No decorrer da minha investigação, deparei-me com opiniões por parte dos PAEC que a articulação dos mesmos com PTT, se reduz à troca de informações relativas ao comportamento e em preparação de épocas festivas. De que forma considera que se poderá melhorar esta articulação?**

As opiniões supracitadas são, na generalidade, defendidas pelos envolvidos. É de salientar que, se bem que a legislação aponte para a supervisão, esta cinge-se, principalmente, a reuniões que, são por vezes, desprovidas da sua essência uma vez que versam as situações acima descritas.

Penso que os docentes das AEC precisam de estar mais envolvidos na escola, precisam de ser reconhecidos pelos alunos / pais e encarregados de educação, em suma, por toda a comunidade educativa como parte integrante da escola. Para tal, é preciso que a função que desempenham não se resuma a lecionar uma aula mas sim que haja espaço para que participem na planificação e concretização das atividades da escola. Deviam ter mais tempos para articular com o PTT de forma a fomentar o debate e análise dos casos turma, das necessidades da mesma e do contributo / mais valias que quer a vertente curricular quer a vertente AEC traz ao aluno. Em suma, um trabalho mais partilhado, mais colaborativo.

**Uma das fragilidades apontadas pelos PAEC e também por PTT é a reduzida carga horária das AEC, nomeadamente nos 3º e 4º anos de escolaridade. Qual a sua opinião?**

Penso que a carga horária das AEC é suficiente. Penso que os alunos do 1º CEB passam demasiado tempo na escola. Precisam de ter tempo para outros afazeres. Precisam, fundamentalmente, de ter tempo para brincar. Mesmo assumindo as AEC com carácter mais lúdico, o facto de se desenvolver, em muitas situações, no mesmo espaço faz com que resultem num prolongamento das atividades anteriormente desenvolvidas.

**Considera que a flexibilização do horário das AEC seria benéfica ou prejudicial para os alunos?**

Para os alunos, considero mais proveitoso a colocação das AEC no período final do dia. Retomando o carácter mais lúdico das AEC seria uma forma de terminar o dia de forma mais aprazível e sem a carga letiva das disciplinas curriculares. O facto de o aluno se sentir mais cansado no final do dia, seria para ele uma forma de descontração.

**No agrupamento que dirige foram escolhidas as AEC Atividade Física e Desportiva, ALE-Expressão Musical e ALE-Ligação da Escola ao Meio, quais foram as razões desta escolha em detrimento de outras atividades?**

As razões relacionam-se, fundamentalmente, com três questões:

Enquanto entidade promotora das AEC, a Câmara Municipal tenta uniformizar a oferta das AEC em todos os Agrupamentos de Escolas do concelho, disponibiliza mais uma ou outra oferta em função dos recursos materiais disponíveis nas escolas (TIC) e, fundamentalmente, solicita aos Agrupamentos as suas propostas, sendo certo que estas podem ser ou não condicionadas pelos recursos humanos a contratar.

No Agrupamento são as que mais se adequam, em geral, aos interesses dos alunos.

**Qual a sua satisfação perante o projeto AEC que lhe é apresentado pelo município?**

Sinto-me satisfeita com o projecto AEC apresentado pelo município. Os alunos, em geral, cooperam e desenvolvem atividades do seu agrado. Gostaria de ter a oferta de TIC mais generalizada a todas as escolas básicas do meu Agrupamento mas não há recursos materiais que permitam essa operacionalização.



### APÊNDICE 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA *FOCUS GROUP* AOS PAEC

TEMAS	OBJECTIVOS	TÓPICOS PARA PERGUNTAS
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificar a entrevista;</li> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Comunicar os objetivos da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as linhas gerais do estudo;</li> <li>- Especificar sobre a importância do papel dos entrevistados no estudo.</li> </ul>
2. O Professor das AEC e a sua Realidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informação sobre a atividade profissional do professor;</li> <li>- Conhecer a perspetiva dos professores na implementação das AEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar aos professores que relatem a sua experiência profissional nesta escola;</li> <li>- Relação com a escola, colegas e alunos;</li> <li>- Articulação com o PTT (atividades interdisciplinares, realização de projetos, resolução de problemas);</li> <li>- Imagem que os alunos têm sobre o professor AEC.</li> </ul>
3. Perceção sobre as AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o grau de satisfação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contributos e fragilidades das AEC;</li> <li>- Satisfação perante o projeto AEC.</li> </ul>
4. Organização e desenvolvimento das AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os programas das AEC;</li> <li>- Analisar a distribuição da carga horária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modo como planificam e realizam as atividades pedagógicas;</li> <li>- Que tipo de atividades realizam com os alunos;</li> <li>- Carga horária atribuída a cada área e sua pertinência;</li> </ul>
5. Finalização e validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir a abordagem de assuntos relevantes;</li> <li>- Agradecer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facultar aos entrevistados a possibilidade de abordarem qualquer outro assunto relacionado com o tema;</li> <li>- Agradecer e garantir feedback, se for desejado.</li> </ul>





#### **APÊNDICE 4 – ENTREVISTA *FOCUS GROUP* AOS PAEC**

##### **Experiência profissional na Escola X:**

**PAEC1:** Há cerca de 2 anos, mas na Escola X é o primeiro ano.

**PAEC2:** Há quase 6 anos e também é a primeira vez que estou nesta escola.

**PAEC3:** Há mais de 7 anos, já dei aulas nesta escola há cerca de três anos e agora retomei.

##### **Relação com a escola, professores e alunos:**

**PAEC3:** De uma forma geral, a relação com todos os elementos é positiva, começando pela coordenadora que nos recebeu muito bem e nos ajudou sempre em tudo o que precisamos, passando pelos professores, auxiliares e alunos.

**PAEC1:** É positiva, mas existe alguns momentos que sinto que somos “os professores AEC”, diminuindo o valor do nosso papel na escola, desvalorizando de algum modo o que fazemos, ou para quê que nós estamos lá.

**PAEC2:** Desde o dia que me apresentei que fui muito bem recebida e acolhida pelo corpo docente. Gosto bastante de trabalhar com as diferentes turmas e existe um bom ambiente extra aulas.

**PAEC3:** A relação com os PTT não é grande, limita-se à transmissão de informação sobre comportamento dos alunos e casos especiais.

**PAEC1:** Existe uma boa relação com os PTT.

**PAEC2:** Mas nem sempre é assim. Já passei por escolas aqui perto na qual a relação com os a maioria dos PTT, e até com a coordenadora, era quase inexistente.

**PAEC3:** Com os colegas AEC a relação é bastante próxima, já nos conhecemos há algum tempo e sempre partilhamos e trocamos informações sobre os alunos, há grande interajuda.

**PAEC2:** O facto de sermos a mesma posição na escola aproxima-nos mais.

**PAEC1:** Para nós que trabalhamos em projeto, a colaboração e o trabalho de equipa que existe entre colegas AEC é muito importante. A metodologia de projeto depende da coesão de equipa existente na escola.

**PAEC3:** Nós (AFD) temos uma vantagem, são poucos os alunos que não gostam das aulas de AFD.

**PAEC2:** Uma vez que se tratam de atividades lúdico expressivas, por norma são muito bem acolhidas por parte dos alunos e os mesmos sentem vontade de praticar e aprender tudo aquilo que o professor proporciona.

**PAEC1:** Sim, todos nos recebem com alegria e entusiasmo, principalmente os mais novos.

#### **Articulação com o PTT (atividades interdisciplinares, realização de projetos, resolução de problemas):**

**PAEC1:** Normalmente não existe uma grande articulação.

**PAEC2:** Na resolução de problemas, sinto total apoio, aqui denota-se articulação e parceria.

**PAEC3:** Articulação com os PTT é reduzida, limita-se à partilha de informação quase sempre da nossa parte sobre o comportamento dos alunos, quando as turmas apresentam alguns alunos mais complicados ou com algum tipo de necessidade.

**PAEC1:** Sempre que existem alguns problemas mais graves ao nível do comportamento dos alunos, as PTT intervêm sempre a nosso favor.

**PAEC3:** Articulação das matérias só acontece se houver preocupação da nossa parte em procurar essa informação junto do titular e normalmente o acesso a essa informação é complicado, raramente chegamos a tê-la.

**PAEC1:** Na implementação do Projeto de LEM, pedimos a colaboração dos PTT para podermos realizar atividades fora do horário das AEC com a participação de toda a comunidade escolar, e eles mostram-se sempre disponíveis. Os PTT pedem sempre a nossa ajuda para fazermos atuações e ensaiarmos para festas de natal e final de ano letivo.

**PAEC2:** Articulação de temáticas apenas existe nas festividades, uma vez que a Expressão Musical causa sempre um excelente impacto.

**PAEC3:** Sim, nas festas AFD também é sempre requisitada para fazer coreografias.

#### **Imagem que os alunos têm sobre o professor AEC:**

**PAEC1:** Os alunos não veem os PAEC da mesma forma que veem os PTT. Por vezes, pensam que nem somos professores, mas alguém que vai lá fazer umas atividades para entreter. Esse facto tira credibilidade ao trabalho que os professores se esforçam por levar a cabo.

**PAEC2:** Para eles não somos como os outros professores, tanto que já me chegaram a perguntar pela PTT e disseram: “Ó Professora viste a nossa Professora de verdade?”. Óbvio, que se os PTT são de verdade, nós somos o quê? De mentira!

**PAEC3:** Eles (alunos) respeitam-nos, porque veem as atividades como uma mais-valia e se estão lá é para aprender e veem o professor como tal, que está lá para os ensinar e ajudar a serem melhores.

### **Contributos e fragilidades das AEC**

**PAEC1:** As AEC contribuem para que os alunos tenham um conjunto de saberes e, principalmente, experiências diferentes daquelas que têm no dia-a-dia na escola.

**PAEC3:** Enriquecimento curricular e oportunidade de aprendizagens novas.

**PAEC2:** As AEC contribuem, sem dúvida, para o enriquecimento dos alunos a todos os níveis.

**PAEC1:** Em alguns casos, os alunos frequentam as AEC apenas porque os pais não têm forma de os ir buscar mais cedo e portanto servem para os manter ocupados. Os horários das AEC não são favoráveis para os professores que as lecionam. São horários com poucas horas letivas e que funcionam apenas após o horário curricular.

**PAEC3:** O facto de não serem de frequência obrigatória.

**PAEC2:** Existem pais e PTT que não consideram o nosso trabalho como docente, desvalorizando-o pelo seu carácter lúdico.

### **Satisfação perante o projeto AEC:**

**PAEC2:** O facto de os horários estarem constantemente a ser reduzidos e as AEC não serem de carácter obrigatório, faz com que a satisfação dos professores venha a diminuir cada vez mais.

**PAEC3:** Reduzida, devido à falta de condições profissionais, falta de estabilidade e garantias para o Professor, o que por outro lado, fragiliza a nossa imagem no contexto escolar e ao mesmo tempo faz com que alguns agentes educativos, tais como, pais, PTT, coordenadores, escola, descredibilizem o trabalho por nós realizado, e nos coloquem ainda mais numa situação vulnerável.

**PAEC2:** Adoro aquilo que faço, mas gostava de sentir que tenho uma carreira.

**PAEC1:** No geral, estou minimamente satisfeita com o projeto AEC e com o seu funcionamento. Nota-se que há uma preocupação, por parte da coordenação municipal e dos PAEC, em manter o rigor e o profissionalismo nas AEC e, acima de tudo, em inovar nesta área de atuação neste município.

**Modo como planificam e realizam as atividades pedagógicas:**

**PAEC3:** Sigo as orientações programáticas e pedagógicas fornecidas pelo município, que vão ao encontro das orientações do ministério para o programa AEC.

**PAEC1:** No início de cada período letivo, realizamos a planificação geral dos conteúdos a abordar em cada turma, não sendo estanque, sendo alterada sempre que haja necessidade.

**PAEC2:** Existe uma planificação trimestral e vou adaptando aula a aula consoante as necessidades dos alunos e da escola.

**Tipo de atividades realizadas com os alunos:**

**PAEC1:** As atividades realizadas em LEM têm sempre um carácter prático e lúdico. Passam pela visualização de vídeos ou filmes, atividades de expressão plástica, pesquisa na internet, construção e realização de jogos, etc.

**PAEC2:** Atividades bastante lúdicas onde exploramos a voz, o corpo, os instrumentos... Aprendemos a trabalhar em grupo e a respeitar o próximo... Não criticamos aquilo que cada um consegue fazer e não desistimos de tentar.

**PAEC1:** Para além das atividades na sala de aula, procuramos proporcionar momentos e atividades diferentes aos alunos, em função dos conteúdos trabalhados, como por exemplo as visitas de pessoas relacionadas com temas propostos.

**PAEC3:** Atividades variadas, privilegiando sempre a componente lúdica e o aumento gradual da complexidade, tendo em conta a resposta e aquisição dos alunos.

**PAEC2:** Em ALE (EM e LEM), trabalhamos por projeto e toda a sua metodologia inerente, escolhemos um tema e todos trabalhamos em prol de um objetivo comum unindo-nos.

**Carga horária atribuída a cada área e sua pertinência:**

**PAEC1:** Muito reduzida, o 1º e 2º ano só tem uma hora semanal e o 3º e 4º ano nem tem esta área tem contemplada no horário. Tendo em conta a pertinência desta área, que procura responder às necessidades socioculturais dos alunos e das comunidades que se inserem e a tomada de consciência de temas importantes como a cidadania e intervenção social, todos os anos deveriam ter, principalmente o 3º e 4º ano e se possível duas horas semanais.

**PAEC2:** É pouca, os 3º e 4º anos têm apenas uma hora por semana, não se torna verdadeiramente produtivo, nem permite um trabalho promissor.

**PAEC3:** No caso da AFD considero que é reduzida, tendo em conta tudo aquilo que sabemos e ouvimos sobre os níveis de obesidade infantil, sedentarismo, problemas de saúde, contribuindo para todos eles os baixos níveis de atividade física da população em geral, seria importante uma maior carga horária de forma a criarmos e inculcarmos hábitos de vida saudáveis nos nossos alunos, o gosto pela prática desportiva, pelo movimento do corpo (...) De modo a criarmos jovens e adultos mais saudáveis e ativos.

## APÊNDICE 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA *FOCUS GROUP* AOS PTT

TEMAS	OBJECTIVOS	TÓPICOS PARA PERGUNTAS
1. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificar a entrevista;</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> <li>- Comunicar os objetivos da investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as linhas gerais do estudo;</li> <li>- Especificar sobre a importância do papel dos entrevistados no estudo.</li> </ul>
2. Identificação dos Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informação sobre a atividade profissional do professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar aos professores que relatem a sua experiência profissional nesta escola;</li> <li>- Relação com a escola, professores e alunos.</li> </ul>
3. O PAEC e a sua Realidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perspetiva dos professores na implementação das AEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação com os PAEC (atividades interdisciplinares, realização de projetos, resolução de problemas);</li> <li>- Conhecimento do programa de cada AEC;</li> <li>- Imagem que os alunos têm sobre o PAEC.</li> </ul>
4. Perceção sobre as AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os programas das AEC;</li> <li>- Analisar a distribuição da carga horária;</li> <li>- Avaliar o grau de satisfação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição da carga horária AEC e sua pertinência;</li> <li>- Contributos e fragilidades das AEC;</li> <li>- Satisfação perante o projeto AEC.</li> </ul>
5. Finalização e validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir a abordagem de assuntos relevantes;</li> <li>- Agradecer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facultar aos entrevistados a possibilidade de abordarem qualquer outro assunto relacionado com o tema;</li> <li>- Agradecer e garantir feedback, se for desejado.</li> </ul>





## **APÊNDICE 6 – ENTREVISTA *FOCUS GROUP* AOS PTT**

### **Experiência profissional na Escola X:**

**PTT1:** Leciono há 14 anos, mas na presente escola estou apenas há 3 meses.

**PTT2:** Sou PTT faz 4 anos nesta escola.

**PTT3:** Estou nesta escola há 8 anos consecutivos.

**PTT4:** PTT desde 2001, nesta escola só desde setembro.

### **Relação com a escola, professores e alunos:**

**PTT4:** A relação com o meio educativo está numa fase inicial, fruto da colocação apenas em setembro. No entanto, posso afirmar como “normal”, alguma partilha, pouca comunicação, pouca interação.

**PTT1:** Eu considero que a relação com a comunidade educativa, em geral, é bastante positiva, há muita articulação e cooperação entre todos.

**PTT2:** Na nossa escola há sempre uma boa relação entre colegas e AEC, muito por causa da nossa coordenadora que proporciona momentos de convívio e reuniões de trabalho.

**PTT3:** Com os professores mantenho uma boa relação com partilha de saberes, metodologias e articulação de atividades. Com os meus alunos procuro estabelecer uma relação, baseada no respeito mútuo, civismo, empenho, autoridade positiva, honestidade e profissionalismo no trabalho que executo. Com os encarregados de educação, considero ter criado empatia com todos os pais, o que motiva o trabalho e alicia a um constante progresso relativamente às relações humanas e interpessoais.

**Articulação com os PAEC (atividades interdisciplinares, realização de projetos, resolução de problemas):**

**PTT4:** Raramente, apenas nos momentos mais festivos.

**PTT2:** Eu considero que existe articulação com os PAEC, desde temas de aula que são trabalhados nas AEC até às festas e projetos em que pedimos aos colegas que participem e articulem com o PTT.

**PTT1:** Existe bastante articulação com os PAEC. Os PAEC são muito dinâmicos, disponíveis e colaboram em todos os projetos.

**PTT3:** Estou sempre disponível para realizar atividades de articulação e desenvolver projetos de acordo com o plano anual de atividades e programa curricular.

**Conhecimento do programa de cada AEC :**

**PTT4:** Conhecimento superficial.

**PTT1:** Honestamente, não tenho grande conhecimento do programa de cada AEC.

**PTT2:** Os colegas das AEC costumam tirar cópia e dar o programa aos professores.

**PTT3:** No início de cada período os professores facultam-me os seus programas e atividades que pretendem desenvolver.

**Imagem que os alunos têm sobre o professor AEC:**

**PTT2:** Têm a ideia de uma aula mais divertida. Penso que por vezes eles (PAEC), têm dificuldade em impor autoridade na sala, devido ao pouco tempo que passam com os alunos.

**PTT3:** Para os alunos o professor de AEC é mais tolerante relativamente ao professor titular de turma.

**PTT4:** O PAEC não é respeitado igualmente como o PTT, talvez pela diferença de tempo passado com os alunos.

**PTT1:** Por experiência própria, penso que os alunos tendem a desrespeitar um pouco mais os PAEC, talvez pelo reduzido número de horas que passam com eles relativamente ao PTT, contudo acho que a relação é positiva e produtiva.

#### **Distribuição da carga horária AEC e sua pertinência:**

**PTT2:** Concordo com o que está atualmente.

**PTT1:** Pensando como PTT, as AEC no final da tarde estão no horário mais favorável. No entanto, penso não ser favorável para os colegas que lecionam AEC porque os alunos demonstram cansaço e falta de paciência para as atividades propostas.

**PTT4:** Insuficiente carga horária e devidamente aplicada, as AEC podiam suprimir muitas dificuldades dos alunos. Na minha opinião as expressões são mais-valias e serão o elemento diferenciador pela positiva num futuro próximo.

**PTT3:** Aconselharia uma carga horária de duas horas diárias, com horário fixo a cada turma.

#### **Contributos e fragilidades das AEC:**

**PTT1:** As AEC são extremamente importantes para o desenvolvimento do aluno, especialmente se houver articulação entre PTT e PAEC. Trabalhar especificamente determinadas questões do currículo que o PTT não tem, oportunidade de fazer devido às exigências das áreas curriculares.

**PTT3:** Favorecem o desenvolvimento global da criança, estimulando ao mesmo tempo, competências para outras atividades desenvolvidas em contexto escolar.

**PTT4:** Contribuem no desenvolvimento mais completo, exploração de outras áreas negligenciadas no cotidiano e na exploração da criatividade.

**PTT2:** Contribuem para uma aprendizagem de áreas que de outro modo certos alunos não teriam acesso, como por exemplo a AFD e Música.

**PTT1:** Como fragilidades aponto o reduzido número de horas e a instabilidade do corpo docente, na minha opinião devido às condições de trabalho dadas.

**PTT4:** Têm como fragilidades a incerteza profissional dos PAEC, a não comparação da carreira com os restantes docentes e currículo não claro e pouco esclarecido.

#### **Satisfação perante o projeto AEC:**

**PTT3:** Acho que as AEC são uma mais-valia para as crianças no seu desenvolvimento, têm um impacto positivo junto da comunidade educativa, permitem que as crianças desenvolvam domínios artísticos, sendo uma grande ajuda e apoio social às famílias.

**PTT1:** Acho um projeto muito positivo, designadamente o deste município. No entanto, um pouco exigente para o número de horas destacado para cada colega.

**PTT4:** Insatisfação face ao potencial que as AEC têm, uma vez que tendem a funcionar mais como ocupação do tempo livre.

**PTT2:** Satisfeita, contudo penso que deviam variar as disciplinas/áreas de formação.

**PTT3:** Sugeriria diversificar as atividades, por parte das Câmaras ou ajustar um modelo de enriquecimento curricular à realidade do meio, agrupamento e escola. As AEC devem ser um projeto dentro do projeto educativo dos Agrupamentos, desenvolvido de forma sustentável.

## APÊNDICE 7 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário insere-se numa investigação onde se pretende perceber a participação, os interesses e a pertinência, na perspetiva dos alunos, relativamente às atividades de enriquecimento curricular. Todas as informações recolhidas são anónimas e estritamente confidenciais.

Por favor responde com sinceridade, **assinalando com uma X apenas a opção que melhor responde à tua opinião.**

Ano de Escolaridade:      1º ☐      2º ☐      3º ☐      4º ☐

Género:      Feminino ☐      Masculino ☐

### 1. Gostas de frequentar as AEC?

Sim. ☐

Não. ☐

### 2. Participas nas AEC porque...

gostas das aulas. ☐

os teus pais gostam que vás às aulas. ☐

os teus pais não te podem vir buscar mais cedo. ☐

### 3. Se pudesses escolher, continuarias a frequentar as AEC?

Sim. ☐

Não. ☐

**4. Qual a AEC que gostas mais?**

Expressão Musical. ☐

Ligação da Escola com o Meio. ☐

Atividade Física e Desportiva. ☐

**Porquê?**

Aprendemos mais coisas. ☐

Não temos que trabalhar muito. ☐

Não tenho de estar atento. ☐

Fazemos atividades diferentes das outras aulas. ☐

Outra razão. ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**5. Qual a AEC que gostas menos?**

Expressão Musical. ☐

Ligação da Escola com o Meio. ☐

Atividade Física e Desportiva. ☐

**Porquê?**

Aprendemos poucas coisas. ☐

Temos que trabalhar muito. ☐

É uma atividade aborrecida. ☐

Outra razão. ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**6. As AEC na tua escola são:**

Aborrecidas. ☐

Importantes. ☐

Divertidas. ☐

Cansativas. ☐

**7. Achas as AEC úteis para aprenderes melhor nas restantes disciplinas?**

Sim. ☐

Não. ☐

**8. Achas que as aulas das AEC são tão importantes como as outras aulas?**

Sim. ☐

Não. ☐

**9. Nas aulas das AEC os professores...**

fazem sempre a mesma coisa. ☐

fazem atividades diferentes. ☐

**10. O que mais gosto nas aulas das AEC é...**

- aprender com jogos. ☐
- fazer fichas de trabalho. ☐
- usar o quadro interativo. ☐
- trabalhar em grupo. ☐
- usar material manipulável. ☐
- Outro. ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**11. Gostavas de ter mais horas de alguma AEC?**

- Sim. ☐
- Não. ☐

**Se sim, de qual?**

- Expressão Musical. ☐
- Ligação da Escola com o Meio. ☐
- Atividade Física e Desportiva. ☐

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!